

HACER y PENSAR

La PSICOLOGÍA

VOL. I





Otra producción colectiva desde la praxis
de la Psicología de la América Latina

© Alfepsi Editorial, 2016.
©Sobre la presente edición

Editores: Dora Patricia Celis, Nelson Zicavo, Manuel Calviño

ISBN 97 8-607-96454-6-5

Es permitida la reproducción total o parcial de este libro, o de algunos de los trabajos en el contenido, siempre y cuando se mantenga el principio ético de citar las autorías respectivas.

A manera de **presentación**.

La formación y enseñanza de la Psicología en nuestros países, necesita de fuentes asequibles, de textos propios contentivos de nuestras reflexiones, nuestros pensamientos, de las prácticas autóctonas, de lo que hacemos las psicólogas y los psicólogos comprometidos con nuestros pueblos. Es imposible hacer Psicología con América Latina, si no conocemos y reconocemos lo que, en materia de psicología, se hace en nuestros países.

Solo contando con soportes concretos de comunicación – libros, revistas, multimedias, etc. – podremos hacer avanzar la Psicología en nuestro continente como red de prácticas profesionales, como reconocimiento del hacer colectivo, como producción de intercambios creativos que consideren lo propio como fundamento de la construcción de nuestras entidades profesionales.

Es esta una de las razones fundamentales por la que en ALFEPSI hacemos hincapié en el desarrollo editorial.

Y es por eso que no dejamos pasar la oportunidad de tener un importante número de trabajos en extenso, parte de todos los que se presentan en el V Congreso de nuestra Asociación, y hacer una contribución más al empeño de ALFEPSI de hacer y pensar la Psicología con América Latina.

La construcción de dos volúmenes, bajo el título “El hacer y el pensar de la Psicología CON América Latina. Memorias del V Congreso de la Asociación Latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología” ha sido una tarea verdaderamente titánica. Es el resultado de un esfuerzo que comienza con los autores, y termina en quienes asumimos, aventuradamente, la edición de los textos y la conformación de los libros.

Los trabajos inicialmente recibidos, fueron primariamente gestionados por el Comité Científico del Congreso. Sus miembros evaluaron cada uno de los escritos, hicieron propuestas de mejoramiento. De modo que su trabajo, que amerita el reconocimiento, también forma parte de estos libros.

No hubiésemos podido llegar hasta la meta, sin el esfuerzo de los autores de cada escrito, junto a la dedicación de revisión y adecuación a normas de cada trabajo de los colegas Luciano Ponce de Argentina, Gina Chávez de Perú, Maricela Osorio de México, Karla Chávez de Costa Rica, Maribel Soto de Costa Rica, Diego Chacón de Costa Rica, Natalia Mora de Costa Rica y Lilia Lucy Campos de Perú. Les agradecemos la labor realizada.

Estamos conscientes de que el resultado es mejorable. Hemos optado (con no pocas presiones desde la realidad) por el costo mínimo y la urgencia. Y esto siempre tiene su marca en el producto final. Pero compaginando exigencias mínimas, principios irrenunciables, y mucho deseo de hacerlo, logramos poner a la disposición de todas y todos estos dos volúmenes.

Les pedimos que no se queden en el consumo personal de estos trabajos. Compartirlos, divulgarlos, promoverlos, hacer que se sepa de su existencia, es la mejor forma de hacerlos cumplir su misión.

Muchas gracias.

Los Editores

Dora Patricia Celis, Nelson Zicavo, Manuel Calviño

Sobre
**Formación
en Psicología**



LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN RELACIÓN CON LOS PLANES DE ESTUDIO

Torcomian Claudia

Rigotti Hebe¹

Facultad de Psicología.

Universidad Nacional de Córdoba.

Argentina

Introducción

Esta ponencia analiza la relación entre la estructuración del plan de estudios de la carrera de psicología y los procesos de formación de los estudiantes. Siguiendo a Ardila, R. (2004) consideramos que el papel del psicólogo en la sociedad ha logrado tener importancia y relevancia habiendo partido de comienzos muy modestos. La reapertura democrática, en Argentina, a fines de 1983, implicó un renovado auge de los estudios psicológicos en la región. “Las carreras públicas, en su gran mayoría, fueron adquiriendo el estatuto de facultades autónomas, mientras diversificaron su oferta de grado y posgrado. No obstante, la masividad de los estudios de psicología sigue constituyendo un desafío, en la medida en que las condiciones del mercado laboral ya no son las mismas”. (Dagfal, 2013, p. 12).

Esta realidad, se complejiza a partir de la declaración de la carrera como de interés Público iniciada en el año 2001 por la Federación de Psicólogos de la República Argentina a la que se suma AUAPsi por las Universidades públicas al año siguiente, lo que implicaba que la carrera se convirtiera en una de las reguladas por el Estado. (Di Doménico, 2011).

Las carreras de Psicología en Argentina presentaban hasta hace pocos años planes de estudios de la década de los 80 y / o 90. En el año 2004 se declara la carrera de Psicología de interés público y por ello como parte de las carreras que deben estar reguladas por el Estado debido a la responsabilidad pública que implica la formación de profesionales que egresen de las mismas.

...el Artículo 43 de la Ley, que establece la categoría de “carreras de interés público”; y la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, que instrumenta dicha categoría entendiendo que el ejercicio de dichas titulaciones puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; exigen que las carreras así declaradas

¹ Docentes de la UNC, Argentina, Córdoba, ctorcomian@gmail.com heberigotti@gmail.com

respeten determinada carga horaria, contenidos curriculares básicos, criterios sobre intensidad de la formación práctica y acreditación periódica por la CONEAU. (Declaración Auapsi).

Esto lleva a la aprobación de contenidos y carga horaria mínima para la formación con sus respectivos estándares. Esta Resolución Ministerial no permite modificar los planes hasta transitar los procesos de evaluación ante CONEAU. A partir de este proceso se proponen planes nuevos o se modifican los vigentes adecuando algunos aspectos, particularmente los relativos a contenidos mínimos requeridos y a la modalidad de práctica supervisada. La Universidad de la República participó acompañando este proceso y propone un plan de estudio nuevo.

Proponemos comparar los planes de estudio de licenciaturas en Psicología de tres Unidades Académicas para analizar distintas dimensiones presentes en ellos, a fin de identificar los componentes diferenciales que están presentes en diferentes contextos, Identificar semejanzas y diferencias en los objetivos, perfil del título y formación práctica supervisada y analizar la vinculación de las modificaciones con los procesos de autoevaluación y acreditación atravesados para el caso de Argentina, la declaración de carrera de interés con la carrera de la Universidad de la República de Uruguay.

El fundamento de la elección se basa en que las dos primeras presentan antecedentes de trabajo de campo e investigación desde hace más de dos décadas y la otra U. A. realiza una innovación original de su plan de estudio en 2013. Estas Unidades Académicas son miembros de AUAPsi y han trabajado colectivamente los estándares de contenidos mínimos. Se retomarán aspectos de los planes anteriores, 1996 y modificatorias para Rosario, 1986 y modificatoria en plan '86 adecuado para Córdoba y 2013 para Uruguay. Metodológicamente se parte de contextualizar las coordenadas históricas y geográficas que ubican la formación local en la región.

En 1996, AUAPsi elaboró un proyecto para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en psicología. La definición de este implicó un intensivo trabajo de articulación y esfuerzo adicional de las unidades académicas, que debieron afrontar dificultades propias del escaso desarrollo de sus sistemas administrativos y de sus limitados recursos económicos, entre otras cuestiones. Para su implementación se solicitó financiamiento al Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). El enfoque es cualitativo aplicando el método de comparación constante y revisión de documentos curriculares. Para ello se segmentan los planes de estudio en tres apartados: objetivos, perfil del graduado y práctica supervisada en el tramo final. Entre los resultados se espera contribuir a la reflexión sobre la formación del licenciado en Psicología focalizando en los perfiles y el entrenamiento práctico generando aportes para pensar una Psicología con perfil regional para los próximos 5 años.

1er Segmento de comparación: Objetivos

Los objetivos planteados en los tres planes de estudio comparten la formación del psicólogo generalista, la apertura a las áreas de intervención del Psicólogo y el desarrollo de recursos para analizar de modo crítico la realidad. Así mismo consideran la formación en estrategias de intervención en problemáticas críticas sin embargo se diferencian en que el plan de Córdoba incluye un objetivo específico de entrenamiento en prácticas del ejercicio profesional pregrado y el de Uruguay indica en forma explícita la formación basada en el trípode extensión-enseñanza- investigación más el compromiso de graduado universitario con la sociedad. Los

planes de Rosario y Córdoba presentan objetivos semejantes relativos a la formación en las 5 áreas del ejercicio del psicólogo en cambio el de Uruguay indica de modo general la formación para los campos de acción del psicólogo. Comparten la idea pero se diferencian. A continuación transcribimos los objetivos de cada plan.

La carrera de Psicología de la Universidad de la República plantea como Objetivos Generales:

1. Brindar una formación integral en Psicología que articule la extensión, la enseñanza y la investigación, incorporando una perspectiva interdisciplinaria.
2. Proporcionar una formación que habilite la producción y uso de conocimientos en distintos ámbitos y problemáticas a los efectos de contribuir al bienestar integral de los sujetos y sus comunidades y al desarrollo de la psicología como disciplina.

Como objetivos específicos:

1. Promover el desarrollo de itinerarios curriculares específicos de los estudiantes a partir de diversas opciones de formación.
2. Incentivar la reflexión permanente acerca del quehacer universitario y el compromiso de la Universidad con la producción de conocimientos originales y pertinentes en el marco de la formación del Licenciado en Psicología.
3. Contribuir a una formación que posibilite el análisis, diseño y la aplicación de estrategias y herramientas psicológicas de modo crítico en los campos de acción del psicólogo.

Tanto en el primer objetivo general como el segundo específico se identifica la definición de la formación integral y la responsabilidad de los universitarios con la comunidad. Este aspecto se correlaciona con el segundo objetivo del plan de Rosario que indica el compromiso social del graduado con la sociedad y el segundo del plan de Córdoba.

El Plan de Estudios de la carrera de la Universidad de Rosario tiene por finalidad:

- 1- Formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento y escuelas de la Psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto.
- 2- La formación de profesionales comprometidos con su rol social y los derechos humanos, capaces de intervenir en los problemas psicológicos que se plantean en relación con la salud, el trabajo, el derecho, la comunidad y la educación; tanto en el plano individual, grupal o institucional, así como las acciones conducentes a la prevención, promoción, diagnóstico y tratamiento de los conflictos psicológicos, su estudio e investigación.

El Plan de estudio de Córdoba plantea como objetivos que el alumno

- 1- Conozca, comprenda y diferencie los fundamentos filosóficos y científicos que conllevan toda teoría y práctica psicológica.

- 2- Disponga y esté en condiciones de utilizar los instrumentos teóricos–técnicos necesarios para que pueda efectuar una práctica profesional insertada en el contexto socio-cultural del país.
- 3- Alcance una formación-profesional idónea dentro de las cinco áreas de la psicología reconocidas por la ley 7106 y según el Régimen de incumbencias.
- 4- Desarrolle actitudes y aptitudes que le permitan constituirse en agentes promotores de salud y acción social en cualquiera de las áreas en que ejerza su profesión.
- 5- Comprenda la necesidad ineludible del trabajo interdisciplinario y se capacite para su ejercicio.
- 6- Se oriente en la elección de una especialidad profesional de acuerdo con sus aptitudes y posibilidades, conforme con la necesidad de la comunidad.
- 7- Desarrolle la capacidad para abordar críticamente teorías, métodos, técnicas e instrumentos de su actividad profesional durante el transcurso de la carrera en cada una de las áreas.
- 8- Ejercite los instrumentos de su actividad profesional durante su etapa de formación a través de una práctica sistematizada en terreno y en contacto con la comunidad.
- 9- Aprenda a estudiar y explorar el hecho psicológico abarcando los aspectos normales y anormales, en las distintas etapas evolutivas del sujeto, y a través de técnicas de asesoramiento, prevención, asistencia y rehabilitación.

En el objetivo noveno se identifica un enfoque desactualizado de las nuevas conceptualizaciones en Psicología, en tanto refiere a explorar aspectos normales y anormales de las etapas evolutivas del sujeto. Los contenidos mínimos de los estándares varían hacia etapas del desarrollo del ciclo vital y los nuevos enfoques y leyes abandonan concepciones de normalidad- anormalidad.

2do- Segmento de comparación: Perfil del graduado

Los objetivos se vinculan directamente con los perfiles esperados para los graduados en los tres planes de estudio completando acerca de las metas que los estudiantes deben lograr al llegar al final de recorrido. Identificamos que el Plan de Uruguay se propone un perfil de graduado para los desafíos nacionales y es el único que vincula la formación con un modelo de lo Latinoamericano, lo que resulta distintivo para la región así como también incluye la formación interdisciplinaria. Incluyen a la vez los aspectos deontológicos y éticos. El plan de Rosario espera que el graduado este formado en aspectos deontológicos involucrados en el ejercicio y el de Córdoba indica que se espera se ajuste a las leyes de ejercicio y los aspectos éticos de la práctica. Este es una diferencia con el de la República que menciona sólo aspectos éticos en materia de derechos y los deontológicos en general.

El plan de la Universidad de la República en correlación con sus objetivos espera que el/la Licenciado/a en Psicología se forme para contribuir al desarrollo de la sociedad en acuerdo con las leyes de la República, que adquiera una perspectiva crítica, y logre reconocer la

necesidad de la deconstrucción de los problemas de interés general con los actores sociales implicados, “reconociendo la característica política del saber universitario y el lugar de poder que le es asignado desde el campo social”. Apunta a la producción de conocimientos originales vinculados a la Psicología, desarrollando un trabajo en diálogo con otros saberes, contribuyendo a generar una actitud interdisciplinaria para abordar las diferentes problemáticas.

Se identifica la presencia coincidente de lo interdisciplinario con un enfoque semejante al plan de Córdoba. Rosario lo incluye desde la integración a equipos de trabajo. Otro aspecto correlacionado con los objetivos es que el graduado habrá transitado durante la trayectoria educativa “por experiencias de aprendizajes que le permitan integrar críticamente enseñanza, extensión e investigación, en el marco del Modelo Latinoamericano de Universidad”. La “formación será socialmente pertinente y acompañará los desafíos de la realidad nacional”. “...Podrá articular y potenciar la producción de conocimientos teórico-prácticos que en el campo de la Psicología se han desarrollado en América Latina”. Vuelve a aparecer lo Latinoamericano, donde puede identificarse que estos puntos reiterados le otorgan al perfil del graduado una orientación regional.

Incluyen como objetivos a alcanzar:

el desempeño de prácticas profesionales y/o académicas en Psicología, orientados por fundamentos éticos que contemplen la defensa de los derechos humanos, reconociendo los niveles de implicación que lo atraviesan como sujeto y los códigos deontológicos que están asociados a los campos de intervención del psicólogo. ... podrá implementar diversas estrategias en Salud desde la prevención, promoción, asistencia y rehabilitación en los diversos modos en que lo psicológico se expresa, (...) aportará a la comprensión y elucidación de los procesos psicológicos que afectan la constitución del sujeto singular y colectivo. Contribuirá con el diseño, la implementación y el monitoreo de políticas públicas. De esta forma, promoverá el bienestar integral de los sujetos y sus comunidades desde el punto de vista psicológico. (Extracto del documento "Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología 2013", Resolución N° 20).

El plan de Rosario espera “que el graduado universitario obtenga una sólida formación en las diferentes corrientes del pensamiento y escuelas de la Psicología, con una formación plural de acuerdo a los desafíos de la realidad social” en correspondencia con el 1er objetivo. El carácter plural refleja la formación generalista y plural teórica y epistemológicamente.

Indica que deberá estar “formado para la intervención en los ámbitos: clínico, educativo, jurídico forense, social comunitario, organizacional laboral, entre otros” en correspondencia con el 2do objetivo de su plan de estudio. Luego vincula el perfil con las incumbencias:

Sus incumbencias son múltiples, desde la evaluación psicológica, asistencia en psicoterapias en lo individual, grupal y familiar, institucional, organizacional y socio-comunitario, planificación de programas de prevención y promoción de la salud e intervención en conflictos y mediación. El ejercicio de sus prácticas profesionales está atravesado por fundamentos históricos, epistemológicos, teóricos y éticos que contemplan la defensa de los derechos humanos,

reconociendo las implicancias que lo atraviesan como sujeto y los códigos deontológicos asociados a los campos de intervención profesional.

En este punto se identifica la vinculación entre la formación deontológica y la intervención de manera integral.

Puede implementar estrategias en salud, desde la prevención, promoción y asistencia contribuyendo al diseño, implementación y monitoreo de políticas públicas. Tiene competencias para utilizar los conocimientos científicos y técnicos en la resolución de problemas relativos a los conflictos psicológicos. Posee además, la capacidad necesaria para aplicar las metodologías de investigación propias del estudio y análisis de problemáticas en sus campos de intervención. Tiene una actitud crítica y flexible que le permite reconocer la necesidad de actualización permanente de sus conocimientos y trabajar en equipos interdisciplinarios.

Aquí aparece junto con la formación crítica la interdisciplinaria que Uruguay incluye en sus objetivos.

El plan de Córdoba indica para el Licenciado en Psicología que el perfil debe ser de un graduado:

1. Capaz de dar respuestas a los requerimientos que derivan de las incumbencias y de las leyes del ejercicio profesional”. Este punto es semejante a los otros planes.
2. Capaz de abordar un problema desde distintos enfoques teóricos y prácticos.

Este punto es coincidente con la formación plural indicada en el plan de Rosario.

3. Crítico, con capacidad o inclinación para interrogarse sobre el valor científico y social de sus conocimientos y con una línea de trabajo que integre la investigación y la acción por oposición a la aplicación mecánica de técnicas, instrumentos o modelos conceptuales.

Este aspecto es correlativo a los otros planes

4. Creativo, con creciente capacidad para proponer abordajes posibles en relación a las distintas necesidades individuales y comunitarias. La creatividad es una cualidad distinta a este perfil, lo que otorga una visión hacia las competencias futuras del graduado.
5. Dispuesto a considerar su profesión dentro de una tarea de formación y actualización permanente. La formación continua aparece sólo en este plan de estudio.
6. Capaz de participación eficaz en el trabajo interdisciplinario.
7. Riguroso en el cumplimiento de los principios y normas de la ética profesional.

Los puntos 6 y 7 guardan semejanzas con los otros dos planes con formas de inclusión que guardan sutiles diferencias ya expresadas.

3er segmento de comparación. Formación práctica en territorio

El mayor antecedente de prácticas de entrenamiento profesional en territorio se encuentra en el Plan 96 de Rosario, aunque en Córdoba se inician experiencias de formación en territorio en algunas cátedras pioneras como orientación Vocacional y Problemas de Aprendizaje, materias electivas del plan 1986 que se identifican en sus programas de estudio. El plan de Rosario dispone dos áreas de prácticas con trabajo de campo:

I-Área de la Psicología clínica. Este articulaba las siguientes asignaturas: Trabajo de Campo (Área Salud). Psicología Clínica I. Psicología Clínica II. Residencia Clínica de Pre-Grado. II: Área de la Psicología educativa. que comprendía las siguientes asignaturas: Trabajo de Campo (Área Educativa). Psicología Educativa I. Psicología Educativa II. Residencias Educativas de Pre-Grado.

Se identifica claramente que hay articulación curricular vertical y que el cierre es una experiencia en Residencias es decir prácticas territoriales. Esta organización tuvo requerimiento para adecuarse a la Resolución Ministerial lo que se modifica en el plan 2014, amplía el área de Prácticas Supervisadas a las cinco áreas de formación e intervención del Psicólogo/a:

Clínica – laboral / organizacional / institucional – educativa – jurídica / forense – social / comunitaria, integran los contenidos y la práctica formativa recorrida en los años anteriores y los ejes transversales planteados en el plan de estudio: políticas públicas, ética, deontología y derechos humanos, más el Trabajo Integrador Final (T.I.F.) que constituye la instancia de evaluación final integradora de la Carrera de Psicología y es el requisito final para la obtención del título.

Mantiene el objetivo nodal del plan anterior que es propiciar “la articulación entre teoría y práctica como modo de integración de lo aprendido durante el cursado en las asignaturas de la Carrera”. Exige la redacción y posterior defensa oral de un Trabajo Integrador Final ante un Tribunal Evaluador.

El Plan 1986 de Córdoba era uno de los únicos del país que poseía como antecedente la tesina final de grado con trabajo de investigación con alto nivel de complejidad. La preocupación, histórica por el tramo final, lleva a introducir una modificación del Plan de estudio con la inclusión de formas alternativas para el egreso, mediante Prácticas Supervisadas que comenzaron en 1993 y mejoraron su estructura organizativa en el año 1999 llegando a 30 prácticas ese año. Esta preocupación, histórica en la carrera, vuelve a modificar el Plan de estudio y en el año 2006, para favorecer a un número mayor de alumnos se crean bajo una nueva figura las Prácticas Pre-profesionales, con objetivos semejantes a los antecedentes en prácticas supervisadas a través de la realización del Programa de Prácticas PRE-Profesionales, con su correspondiente reglamentación (RHCD N° 177/06). Estas cuentan con una estructura conformada por un Coordinador General (profesor titular), cinco coordinadores por contexto (profesores adjuntos) y cuatro Supervisores en cada contexto (profesores asistentes). Están organizadas en cinco contextos y su objetivo principal es la articulación teórico práctica, en entrenamiento en habilidades de intervención del psicólogo generales y específicas en el territorio donde los profesionales ejercen en el ámbito de lo público.

En la actualidad el tramo final de egreso los alumnos disponen de tres modalidades diferentes (Prácticas Pre Profesionales; Prácticas Supervisadas y Práctica Supervisada en Investigación)

para llevar adelante la instancia final de formación y práctica bajo supervisión, que les permite acceder al título de la Licenciatura en Psicología. De este modo, el alumno puede optar por cualquiera de estas modalidades, que integran una instancia de práctica bajo supervisión (PPS, 300 hs) y una instancia de realización del Trabajo Integrador Final (TIF, 200 hs)

El plan de Uruguay, está organizado en 3 ciclos donde el tercero refiere a un Ciclo de Graduación, le otorgan una duración de 2 semestres y tiene por objetivos:

Profundizar en un desarrollo académico y en prácticas que se correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico-profesional. Generar espacios y dispositivos que habiliten la problematización ético y política de las prácticas psicológicas en relación al egreso. Articular con formación de posgrado. Se elaborará un Trabajo Final de Grado, cuyo objetivo es sintetizar la formación del estudiante en una producción académica.

Establecen un sistema de otorgación de créditos adjudicando un total de 80 créditos a este ciclo, en los que se incluyen los 40 créditos del trabajo final de grado. Este plan presente una innovación en su estructura general organizada mediante cinco Módulos -Psicología; metodológico, de articulación de saberes, de prácticas, desarrollo e/o implementación de proyectos y referencial- que transversalizan los tres ciclos de formación. El Módulo es definido:

Como el agrupamiento de contenidos y espacios dirigidos a fomentar aspectos conceptuales, institucionales y científicos de la formación universitaria en Psicología. Apuntan a grandes objetivos académicos que estructuren la formación del estudiante en torno a herramientas teórico-prácticas que lo formen para el desempeño de su actividad académico-profesional, contribuyendo a la definición de una posición ético-política respecto a la producción de conocimientos y al trabajo que realice en sociedad.

El módulo de prácticas, desarrollo e/o implementación de proyectos tiene como objetivo “desarrollar habilidades para el ejercicio académico y profesional mediante la interacción con otros actores sociales, integrando las funciones de extensión, investigación y enseñanza”. Esto refleja la coherencia y consistencia entre objetivos, perfil y formación práctica final donde claramente el trípole (E-I-E) sigue siendo una modalidad de encarar la formación. Asimismo, reitera que en ese espacio se espera contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y generación de recursos para la intervención en sintonía con el punto anterior. “La interpelación permanente, por parte del estudiante, de su caja de herramientas y de los saberes instituidos en la Facultad y la Universidad de la República, mediante el vínculo directo con diferentes campos de problemas”.

El estudiante deberá, en el marco de este módulo, realizar una práctica pre-profesional desarrollada por la Facultad, asociada activamente a un proyecto docente, que puede ser de extensión, integral y/o de actividades en el medio, el que será tutorado por un equipo docente.

Se destaca que la participación del estudiante en esta práctica implica un aporte y producción del mismo hacia el proyecto en el que se ha insertado, esta intención está presente en las modificatorias del plan de Córdoba cuando reorganiza las prácticas supervisadas en investigación vinculadas a los proyectos y propone ampliar las mismas a programas de extensión. Además, deberá generar e implementar un proyecto integral con la posibilidad de

participar de proyectos llevados adelante por el servicio u otros servicios universitarios. En este caso, el estudiante deberá diseñar su proyecto de trabajo como aporte al proyecto al cual se integra. Se establece un total de 50 créditos para este módulo. La práctica pre-profesional y el proyecto integral se llevarán a cabo en el Ciclo de Formación Integral o en el Ciclo de Graduación.

Esta innovación abarca el como parte del proceso la elaboración del Trabajo Final de Grado será una producción que sintetice e integre la formación del estudiante, articulando lo realizado en diferentes Módulos. Su objetivo es triple:

Por un lado, retrospectivamente, ha de integrar y construir un sentido (o historización) a todas las actividades realizadas por el estudiante en el transcurso de su formación, servir de apoyo a la proyección del estudiante como egresado en su labor académico-profesional y en tercer lugar, como producción documentada, como aporte que enriquezca los campos de problemas que habitan la Psicología Universitaria.

Proponen distintas modalidades de presentación: trabajo monográfico de fuerte contenido teórico reflexivo, artículo científico, informe del itinerario del estudiante mediante una carpeta de trabajos, proyecto de postulación a maestrías o doctorado. Las modalidades serán definidas por las estructuras pertinentes. Por otra parte, prospectivamente, el trabajo Final de Grado se acreditará en el Módulo de Psicología. La diversidad en las modalidades de acreditación del trabajo final muestra una apertura y flexibilidad de criterios que no se identifica en los otros planes, particularmente en el de Córdoba que posee una estructura menos flexible. La organización de la estructura el plan muestra una interacción dinámica dialéctica de avanzada innovación.

Conclusiones

Los planes de estudio comparados presentan semejanzas entre los tres segmentos de analizados y singularidades que vinculamos a los contextos y a las coordenadas históricas. Este tipo de estudios comparativos permiten identificar elementos comunes a la formación, y fortalezas y debilidades. Los tres planes de estudio comparten la formación del psicólogo generalista, la apertura a las áreas de intervención del Psicólogo y el desarrollo de recursos para analizar de modo crítico la realidad. Las semejanzas permiten afirmar que existen coincidencias sobre qué perfil de graduado deben generar las carreras de Psicología en Argentina y Uruguay particularmente las de gestión pública.

Sistematizamos el análisis en torno a tres aspectos formativos identificamos de prevalencia:

1-la responsabilidad y compromiso social, la vinculación del ejercicio con los aspectos deontológicos y éticos y el desarrollo de graduados con pensamiento crítico y plural que puedan intervenir en las problemáticas críticas objeto de la Psicología.

La responsabilidad y el compromiso social transversalizan los objetivos, el perfil de graduado y la formación práctica. El especial apartado otorgado a la intensidad del entrenamiento en prácticas de ejercicio profesional pone de manifiesto que es imprescindible que los estudiantes puedan articular teoría y práctica previo al egreso ya que su futura actividad profesional involucra riesgos directos para los destinatarios. “este rol del graduado debe experimentarse en la comunidad donde el psicólogo trabaja”. Esta formación está ubicada sobre el final del recorrido y se titula como prácticas supervisadas o ciclo de graduación con un posterior trabajo

final. Sus antecedentes se encuentran en las Residencias del plan 96 de Rosario y las Tesis del Plan 86 de Córdoba.

Destacamos en este eje que el plan de Uruguay indica en forma explícita la formación basada en el trípole extensión- enseñanza- investigación más el compromiso de graduado universitario con la sociedad. Este aspecto cobra aún mayor singularidad ya que incluye la perspectiva de lo latinoamericano tanto en el desarrollo de la Psicología como en las demandas sociales para los Psicólogos.

2-La formación deontológica y ética, está presente con matices en los tres planes. Se identifican en diferentes puntos la necesidad de conocimiento y actualización en las normas y leyes que regulan el ejercicio profesional en sintonía con las que transforman las actividades y dispositivos de intervención.

3- El desarrollo de graduados con pensamiento crítico y plural que puedan intervenir en las problemáticas críticas objeto de la Psicología está directamente vinculado al objeto de estudio y a las características que reviste a la Psicología como ciencia y profesión. El plan de Uruguay refiere a “la interpelación permanente” lo que implica haber propiciado a lo largo de la carrera la habilidad para preguntarse y repreguntarse sobre los problemas y la teoría. Que el saber no sea acabado y cerrado y que puedan buscar en “su caja de herramientas y de los saberes instituidos en la Facultad y la Universidad de la República, mediante el vínculo directo con diferentes campos de problemas”.

Favorecer el desarrollo del pensamiento hacia una complejización creciente permite el trabajo interdisciplinario, presente con matices en los tres planes, la cabal comprensión de los distintos enfoques teóricos y epistemológicos vinculados todos a la factibilidad de generar destrezas o habilidades que permitan intervenir en una realidad cambiante.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2004). La Psicología Latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* - 2004, Vol. 38, Num. 2 pp. 317-322
- AUAPsi- (1996). Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina. [Proyecto] Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMEC).
- AUAPsi (2015). Actas y Declaraciones de Auapsi. [www. Auapsi.edu.ar](http://www.Auapsi.edu.ar)
- AUAPsi (1998). Informe Final del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. FOMEC-UBA
- Dagfal, A. (2013). Breve historia de la psicología en la argentina (1896-1976). *Historia de la Psicología*. Cátedra I. UBA.
- Di Doménico, C & Piacente (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18, 2011
- “Plan de estudios de la carrera de Psicología.” Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. (1986, 2013). Recuperado el 11 de julio de 2016 de la página http://www.psych.unc.edu.ar/wp-content/uploads/OHCD_1_20131.pdf.

“Plan de estudios de la carrera de psicología”. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. (1996, 2014). Recuperado el 11 de julio de 2016 de la página <http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Resol.-140-14-CD1.pdf>.

“Plan de estudios de la carrera de psicología”. Universidad Nacional de la Republica. Facultad de Psicología. (1996, 2014). Uruguay. Recuperado el 11 de julio de 2016 de la página http://plan2013.psico.edu.uy/sites/plan2013.psico.edu.uy/files/page/2013/08/manual_web3_0.pdf

INTERCAMBIO VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Galván Acosta, Francy Elena ²

Moreno Correa, Julio César ³

*Universidad Cooperativa de Colombia
Barrancabermeja, Colombia*

Introducción

La internacionalización de la academia hace parte de uno de los requisitos solicitados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para todas aquellas instituciones en Colombia que aspiren a acreditarse como instituciones de alta calidad. Con base en lo anterior, las instituciones de educación superior han dispuesto estrategias, luego de pensar las condiciones propias de cada comunidad académica, para facilitar los procesos de movilidad de dicha comunidad y la internacionalización de los programas académicos, vía visitas de profesores y estudiantes entrante/saliente, desarrollo de congresos, eventos académicos interinstitucionales, y también desde el aula de clase, con estrategias como las clases espejo, o los proyectos de aula. En la Universidad Cooperativa de Colombia se ha decidido enfrentar este reto por variados caminos, entre los cuales cabe resaltar la actitud de los profesores para contribuir a la internacionalización desde cada uno de los cursos, promoviendo y motivando a los estudiantes a vivir la oportunidad de movilidad académica ya sea de forma presencial o virtual.

Cuando se habla de movilidad, generalmente se argumenta que una limitación para desplazarse fuera del país es el dinero, pues los costos de alojamiento o vivienda en otro país, de la alimentación y el transporte son altos considerando el hecho de la devaluación del peso colombiano frente al dólar acaecida en los dos últimos años. La movilidad física al extranjero brinda la oportunidad de conocer formas de pensar, comidas, costumbres, escenarios y características de sociedades distintas que ayudan a expandir la comprensión que se tiene sobre el mundo y la humanidad. ¿Hay alguna forma que no implique el desplazamiento físico para acceder a algunos de estos conocimientos? En las últimas dos décadas, la tecnología

²Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Profesora tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia y hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander sede Barrancabermeja. E-mail: francy.galvan@campusucc.edu.co

³ Psicólogo. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Candidato a doctor en Psicología por la Universidad de San Buenaventura sede Medellín. Profesor tiempo completo de la Universidad Cooperativa de Colombia y hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander sede Barrancabermeja. E-mail: julio.moreno@campusucc.edu.co

aplicada a las comunicaciones ha cobrado gran relevancia en la cotidianidad de las personas: el uso de instrumentos electrónicos en el día a día como tabletas, teléfonos móviles, equipos de cómputo personales y de mayor portabilidad, permite que haya mayor disponibilidad de información y reduce el tiempo para establecer comunicación entre las personas y disminuye barreras de tiempo y espacio. Los procesos educativos vienen adaptándose a esa realidad, incluyéndola como una herramienta de apoyo para la enseñanza. Las anteriores condiciones llevan al planteamiento: ¿cómo ofrecer la posibilidad de vivir la experiencia de la movilidad de manera virtual?

Con base en la argumentación precedente, se realizó un proyecto de aula en la Facultad de Psicología, consistente en que cada uno de los 65 estudiantes participantes de Barrancabermeja se comunicaría durante 6 semanas con otro estudiante de psicología de un país latinoamericano, a través de las redes sociales, intercambiando información sobre cultura, religión, economía, rituales típicos, gastronomía, educación y sobre su programa de pregrado.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar una estrategia de acercamiento entre estudiantes de psicología de diferentes países latinoamericanos

Objetivos específicos

- Describir las semejanzas y diferencias percibidas entre estudiantes de psicología de Barrancabermeja con sus pares relacionales de otros países en Latinoamérica
- Describir cómo ocurre un proceso de intercambio comunicacional con un par académico internacional
- Identificar la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de la comunicación entre pares de diferentes países

Referentes

Búsqueda de estándares comunes en la educación superior

Uno de los problemas que ha abordado la comunidad académica internacional es la equiparación de la formación superior para permitir el ejercicio profesional en países diferentes al que originalmente tituló al universitario. Con este propósito, desde finales del siglo pasado se han visto progresos en el establecimiento de criterios de calidad comunes respecto a la educación, siendo el desarrollo de unos estándares unificados en Europa un ejemplo de ello. El proceso siguiente a la declaración de Bolonia (Ministros de educación Europeos, 1999), que dio origen a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, implicó para las universidades una revisión de sus desarrollos curriculares, entre los que, por supuesto, el asunto de la internacionalización y la movilidad ya no se consideró un valor agregado sino una condición fundamental. Al margen de las críticas y procesos de oposición que el proceso de Bolonia ha recibido, los resultados para facilitar el ejercicio profesional en los diferentes países de la Unión Europea evidencian una verdadera movilidad profesional.

Para el caso de América Latina, el proyecto Tuning (en sus fases 2004-2007 y 2011-2013) buscó la alineación de las estructuras de educación superior, en el sentido de establecer consensos sobre educación superior entre las instituciones latinoamericanas y europeas. La internacionalización aparece como uno de los componentes del modelo de innovación social universitaria responsable, y la movilidad como uno de sus indicadores (Villa, 2013, cap. 3).

Acuerdos internacionales para la movilidad académica

La movilidad de profesionales es una realidad. En un mundo en el que la tendencia de la globalización tiene como uno de sus efectos que las personas tengan la posibilidad (la necesidad en algunos casos) de desarrollar su ejercicio profesional en países distintos a su patria, la preparación para la movilidad en el ejercicio profesional cobra especial interés.

Desde la década de los 90 del siglo pasado se iniciaron las conversaciones entre los diferentes países del mundo (Conferencia general de la UNESCO, Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Conferencia internacional de Educación en Ginebra 1994 y 1996, Conferencia Mundial sobre educación Superior organizada por la Unesco del 5 al 9 de octubre 1998 en París y la estrategia de Lisboa, entre otras) para llegar a acuerdos y promover una educación más equitativa entre los mismos, intentando que la enseñanza sea de alguna manera estandarizada, donde lo que se aprende en un programa de pregrado en un país del continente americano no sea muy diferente a lo que se enseña en el mismo programa en un continente diferente; Esto debe motivar a las instituciones de educación superior a superar los estándares nacionales de calidad, para medirse bajo los estándares internacionales.

De lo anterior deriva que las distintas universidades hayan destinado importantes esfuerzos para el establecimiento de convenios internacionales para facilitar la movilidad académica: es suficiente con ingresar al sitio web de las universidades de mediano o gran tamaño y encontrar un enlace o hipervínculo titulado “internacionalización” que conduce al listado de los diferentes convenios activos con los que la institución cuenta, a fin de facilitar que profesores o estudiantes visiten universidades extranjeras, desarrollen créditos académicos, hagan pasantías, participen en el trabajo de grupos de investigación, desarrollen proyectos conjuntos, entre muchas otras posibilidades.

Internacionalización como exigencia para la acreditación

Entre los objetivos del proceso de acreditación, declarado por el Ministerio de Educación de la República de Colombia, puede leerse: “Favorecer la movilidad y reconocimiento nacional e internacional de estudiantes y profesores” (CNA, 2013; numeral 3.2 literal g); además considera la movilidad como un aspecto que da cuenta del grado de flexibilidad curricular de un programa académico. Por lo tanto, cualquier institución que aspire a acreditarse, necesariamente debe definir una política de internacionalización y definir estrategias para favorecer la movilidad.

En la Universidad Cooperativa de Colombia se ha asumido la colaboración internacional como política institucional (Acuerdo Superior 041 de 2011); y se entiende en ella la internacionalización como “orientada a la interacción de conocimientos teóricos y prácticos entre las comunidades académicas mundiales, a la movilidad de profesores, investigadores, currículo y estudiantes, y a la cooperación entre las culturas” (Acuerdo Superior 062 de 2011 art. 1°). Esta institución considera como una de las formas de efectuar la internacionalización

“desarrollar las actividades de intercambio e integración [...] a través de plataformas virtuales” (Acuerdo Superior 062 de 2011 art. 3°)

Movilidad virtual

El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación ha implicado el redefinir algunos conceptos; el desplazamiento o movimiento entre lugares es uno de ellos. “Hoy visité una página sobre...” quiere decir que, en los referentes simbólicos de la persona, aunque no se haya movido de su habitación o de la biblioteca de la universidad, a través de un ordenador, teléfono móvil o tableta, visitó un lugar, un sitio virtual, lo que da unas significaciones alternativas al moverse, pues ir de un lugar virtual a otro, es un movimiento en la percepción del sujeto, y justamente eso es lo que se persigue al hablar del aprovechamiento de los escenarios virtuales facilitados por los dispositivos electrónicos informáticos. Ya ha sido de interés estudiar cómo usan los estudiantes estos recursos para desarrollar sus conocimientos (García, Rey y Rosado, 2009; Sandoval, Romero y Heredia, 2013)

La conectividad en el escenario de internet no aborda la totalidad de vivencias que se pueden experimentar en un ejercicio de viaje al extranjero: tomar un avión, pasar una aduana, vivir la ansiedad propia de llegar a lo desconocido, sentir el olor de otra ciudad, parece que son sensaciones restringidas a la experiencia real... por ahora. Sin embargo, las anteriores limitantes no desmeritan las posibilidades que la aproximación virtual puede permitir en cuanto a conversaciones con extranjeros, poder preguntar sobre sus costumbres, sus creencias, la realidad local y nacional del sitio de mi interlocutor, las tendencias y la manera en que las personas las expresan.... En fin, todo lo que se pueda poner en palabras, en imágenes, en relatos, ya es posible de comunicar a través de la tecnología disponible.

A ese conjunto de experiencias a través de lo hablado, lo escrito y lo gráfico que le permiten al estudiante vivir la aproximación a otro u otros que se encuentran más allá de la frontera nacional, a manera de viaje con una guía que sirva para indagar, desplazarse en la virtualidad, conocer, compartir, lo denominamos movilidad virtual. Gil y Roca-Piera (2011) señalan cómo esta movilidad virtual es una de las formas para que, en la Europa de hoy, con necesidades de perfiles profesionales en varios de sus espacios laborales por el envejecimiento de la población, se supere la dificultad de la movilidad con base en el uso adecuado de las TIC, por ejemplo para el desarrollo de la estrategia del Portfolio Europeo de las Lenguas en modalidad electrónica (e-PEL).

Ruiz y García (2010) presentan como argumento para considerar la movilidad virtual como una forma efectiva de movilidad el siguiente: la posibilidad de que “un estudiante realice parte de sus estudios, durante el tiempo que estime oportuno, en cualquier otro centro de educación superior, [...] pueda llevarse a cabo tanto de forma real, trasladándose físicamente el estudiante a la universidad de acogida, como virtual, en la que ese traslado se lleva a cabo a través de escenarios virtuales” (p. 250). Además, Ruiz y García enumeran las ventajas que tiene una movilidad desde lo virtual: poder desarrollar actividades académicas en cursos o actividades académicas de otro país sin abandonar totalmente las responsabilidades (académicas, laborales, familiares, sociales) que se tienen en el país de origen; autonomía en el manejo del tiempo para las actividades asincrónicas; el estudiante puede vivenciar estilos de aprendizaje distintos a los promovidos en la educación de la realidad física; el costo es

mucho menor y las posibilidades prácticas de vincular un número mayor de estudiantes a las actividades académicas entre las universidades, en razón de ese bajo costo, son mayores.

Metodología

El proyecto se desarrolló con un enfoque Mixto, de tipo descriptivo. Los participantes fueron 65 estudiantes de psicología en Barrancabermeja y 65 estudiantes de psicología con residencia en países latinoamericanos, ocho en total: Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú.

País	Institución	Nro. de participantes
Colombia	Universidad Cooperativa de Colombia Sede Barrancabermeja	65
Ecuador	Universidad de Guayaquil	20
México	Universidad Benemérita Autónoma de Puebla	16
México	Universidad Nacional Autónoma de México	3
Argentina	Universidad de Buenos Aires	10
Panamá	Universidad Latina de Panamá	8
Brasil	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	5
Chile	Universidad de Tarapacá	1
Perú	Universidad Andina del Cusco	1
Paraguay	Universidad Católica de Asunción	1

Tabla 1. Relación de participantes del intercambio

Para la obtención de la información y la promoción de las conversaciones y desarrollo de la actividad, a cada estudiante colombiano le fue entregada una guía con la forma de entrevista, para que fuera desarrollada a lo largo de 12 encuentros, a razón de dos por semana. La guía consistía en preguntas referidas a aspectos como educación, salud, religión, economía, cultura, seguridad, formación en psicología, vida universitaria, relaciones sociales, servicios públicos, costumbres, entre otros. El tiempo estimado para finalizar la actividad fue de 10 semanas. Este proceso se organizó en 4 fases: planeación, convocatoria de los participantes, intercambio, finalización de la experiencia; cada una de estas fases serán descritas en el apartado de resultados.

Para analizar la información, se consideraron diferentes aspectos: desde lo cualitativo, las diferencias percibidas por los estudiantes respecto a estilos de vida con sus pares, el grado de

profundidad y cualificación del acercamiento con el par; desde lo cuantitativo, se describió la frecuencia de contactos, el medio utilizado, la cantidad de archivos compartidos, el tiempo invertido en conversaciones.

Resultados

A continuación, se recogen las apreciaciones declaradas por los participantes colombianos sobre las diferencias percibidas respecto de sus pares en los aspectos indagados. En algunos casos, la información aportada en los informes presentados no permitió valorar dichas declaraciones.

Dentro de las observaciones hechas por los estudiantes, se encontró que entre los diferentes países latinoamericanos que participaron del intercambio hay similitudes, por ejemplo:

- Los semestres académicos del pregrado en psicología oscilan entre 10 a 12 periodos lectivos
- Los horarios de clase, en caso del pregrado en psicología generalmente son diurnos
- Entre los campos de acción de la psicología predomina el campo clínico o de la salud
- Se posee una gran cantidad de ferias y fiestas propias de la región
- La religión predominante es el catolicismo
- El acceso a los servicios públicos es limitado en las comunidades rurales y lejanas a las ciudades principales
- El servicio de salud se percibe como insuficiente o precario
- Las problemáticas sociales presentes con mayor frecuencia desde su percepción es el desempleo, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil y prostitución.
- Las oportunidades laborales para estudiantes universitarios son limitadas a roles como vendedor, impulsores, meseros, los cuales el salario es menos del mínimo, dependiendo del país.
- Presencia de instituciones que rigen la labor del psicólogo dentro de cada país
- Educación privada de calidad, siendo el privilegio de unos pocos
- Alta corrupción en la política

De igual forma, de acuerdo a las declaraciones hechas por los participantes se encontraron algunas diferencias significativas entre países:

- En el caso de México, existe una diferencia sustancial en el tiempo o la duración de la educación básica con respecto a la de Colombia
- En general, existen diferencias particulares sobre la gastronomía y las costumbres propias de cada país y región
- La moneda local de cada uno de los países participantes difiere del Peso Colombiano

- En el caso de Ecuador, la educación es gratuita, lo que en Colombia no sucede, ya que se logra subsidiar, pero no la gratuidad
- En el caso de Brasil, existe una diferencia idiomática en comparación de los otros países participantes
- Calendario académico con comienzos diferentes
- Huso Horario distinto

Cumpliendo con el objetivo específico "describir cómo ocurre un proceso de intercambio comunicacional con un par académico internacional", en las siguientes líneas se relacionan las fases que se llevaron a cabo para la ejecución del intercambio:

Fase 1: Planeación

- Delimitación de la idea: se tomó el tiempo para tener claro hacia donde se orientaría cada intercambio de información, cuál era el objetivo de la práctica y la metodología que se iba a utilizar dentro de cada encuentro.
- Revisión de antecedentes: se revisó la bibliografía y bases de datos para conocer si había registro de experiencias similares en psicología, encontrando prácticas semejantes en idiomas e ingenierías, pero no en el área de las ciencias sociales y humanas.
- Estructuración de un anteproyecto: Se delimitaron los objetivos, con su respectivo fundamento teórico, metodología y una guía de entrevista para desarrollar durante cada encuentro virtual entre los pares.
- Se revisaron los aspectos generales del proyecto a tener en cuenta como: temas a tratar en cada encuentro, cuántos encuentros virtuales deberían ejecutar y registrar, cuáles serían los medios de registro, a través de qué medio se debían llevar a cabo los encuentros y cuáles serían las reglas generales del proyecto.

Resultado: Documento instructivo entregable para los participantes como apoyo a la ejecución del intercambio. *Tiempo empleado:* 2 semanas

Fase 2: Convocatoria de los participantes

- Se estableció contacto a través de un correo electrónico en la red ALFEPSI, lo que conllevó a la respuesta de varios interesados en participar del proyecto. Luego con la lista de interesados se les facilitó mayor información acerca del proyecto.
- Se socializó con los estudiantes de los cursos: psicología evolutiva II, Procesos psicológicos III y Electiva Humanística III, el proyecto de aula y el documento guía para la ejecución del mismo.
- Con cada profesor colaborador de las universidades extranjeras se compartió la guía inicial del proyecto, dando a conocer los requerimientos y los compromisos que debió asumir cada participante, así como las fechas de ejecución.

- Los profesores colaboradores facilitaron un listado de estudiantes interesados en participar con sus respectivos correos electrónicos y usuarios de Facebook y Skype.
- Se organizó una base de datos en Excel con todos los datos de los participantes. Luego se hizo el emparejamiento entre estudiantes de Colombia con los extranjeros. No se tuvo ningún criterio diferenciador para este proceso.

Resultado: Archivo en Excel con datos completos, como la asignación por pares relacionales.
Tiempo empleado: 2 semanas

Fase 3: Intercambio

- Se entregó a los participantes del proyecto, el instructivo para que iniciaran los encuentros virtuales, así como se procedió a informar a los participantes locales de su asignación y se les dio un límite corto de tiempo para establecer el primer contacto con su par.
- El intercambio se debía realizar a través de las diferentes redes sociales existentes, entre las más utilizadas fueron: Facebook, Whatsapp y Skype, aparte del correo electrónico.
- Se realizó seguimiento constante a los participantes locales, encontrando que muchos no pudieron establecer el primer contacto con su par por situaciones como error en los datos de contacto, situación médica del par que revisó tarde el correo inicial, y problemas de conectividad.
- Cada semana reportaron la actividad virtual con sus pares a través de evidencias enviadas a la profesora responsable del proyecto.

Resultado: Intercambio de información entre pares relacionales. Tiempo empleado: 12 semanas.

Fase 4: Finalizando la experiencia

- Entrega de evidencias, lo que consistió en los archivos compartidos como fotografías, videos, pantallazos de las conversaciones realizadas a través del chat y por último una matriz de registro, donde se especificó la cantidad de archivos compartidos, el número de encuentros realizados, el tiempo mínimo y máximo de conversación, entre otros datos cuantitativos importantes para el proyecto.
- Entrega final del informe, donde debían tener claro los siguientes puntos: descripción de la información facilitada por su par, análisis comparativo de dicha información y la reflexión que hicieron sobre la importancia de su participación en el intercambio.
- Los participantes del curso Electiva Humanística III tenían como objetivo hacer un video recopilando la experiencia de intercambio.
- Se hizo un evento de socialización con la comunidad académica, donde se dio a conocer el proyecto, las experiencias de los participantes, videos de los participantes extranjeros, video de ALFEPSI, y por último la presentación de los profesores a cargo, quienes presentaron los resultados parciales del ejercicio.

Resultado: Video recopilatorio y evento de socialización con comunidad académica Tiempo empleado: 3 semanas

Desde una descripción cuantitativa, se pudo identificar la frecuencia de uso de las TIC para el desarrollo de la comunicación entre pares de diferentes países, que permitieron observar lo siguiente:

La red social más utilizada por los participantes, registrado por los estudiantes colombianos para ejecutar los encuentros fue WhatsApp, seguida por Facebook. También fue en WhatsApp y Facebook en las redes que más se registró el haber agregado a sus contactos, seguido por Instagram. En menor medida se usó Skype o el contacto mediante correos electrónicos.

Inicialmente el cronograma proyectado, planteaba la ejecución de 12 encuentros, la figura 3 muestra que el promedio de encuentros entre los pares estuvo entre 10 a 30 con un 74% de la muestra, y un 15% tuvieron más de 30 encuentros virtuales.

El 55% de los participantes refieren haberse desconectado con su par entre 4 a 8 días, lo que ocurrió por la época de exámenes académicos, y/o semana santa. Es importante tener en cuenta que muchos de los que duraron más de 9 días sin contacto, fueron quienes estuvieron emparejados con los participantes de Ecuador, debido a la catástrofe ocurrida en abril del presente año en ese país, el sismo con epicentro en Manabí, lo que ocasionó dificultades con la conectividad.

El momento del día preferido entre el 86% de los participantes para los encuentros fueron la noche y la tarde, teniendo en cuenta que generalmente tenían clases en la mañana y su espacio de ocio se encontraba en estas jornadas.

El 79% de los participantes refieren haber compartido videos y fotos con su par, dichas evidencias fueron de sí mismos, lugares y/o gastronomía típica de cada región. Algunos llegaron a compartir fotografías de sus familias y sus mascotas, como un voto de confianza entre pares.



Figura 1. Redes más usadas por los pares. Fuente: registro de contactos.

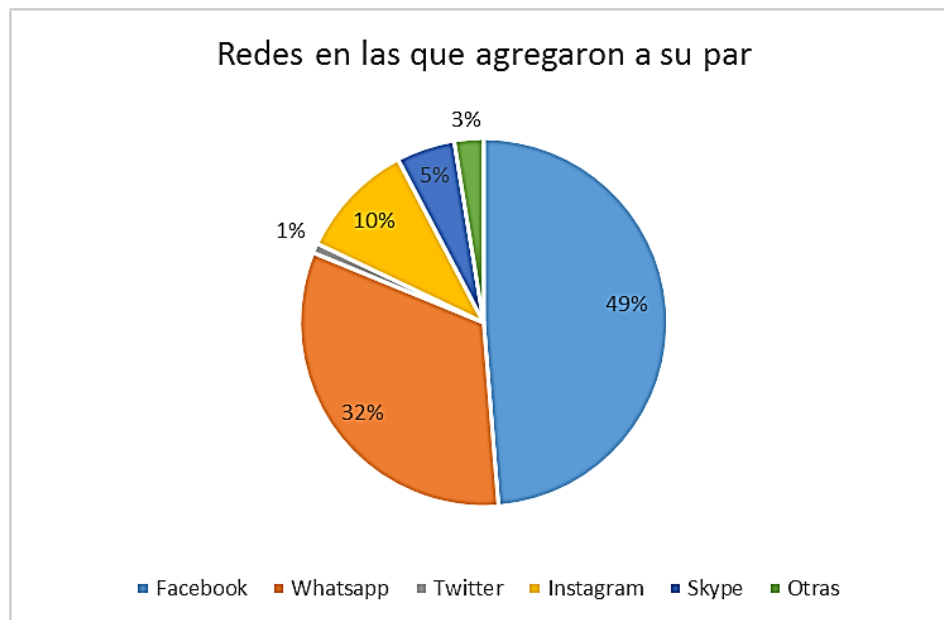


Figura 2. Redes en las que agregaron a su par. Fuente: registro de contactos.

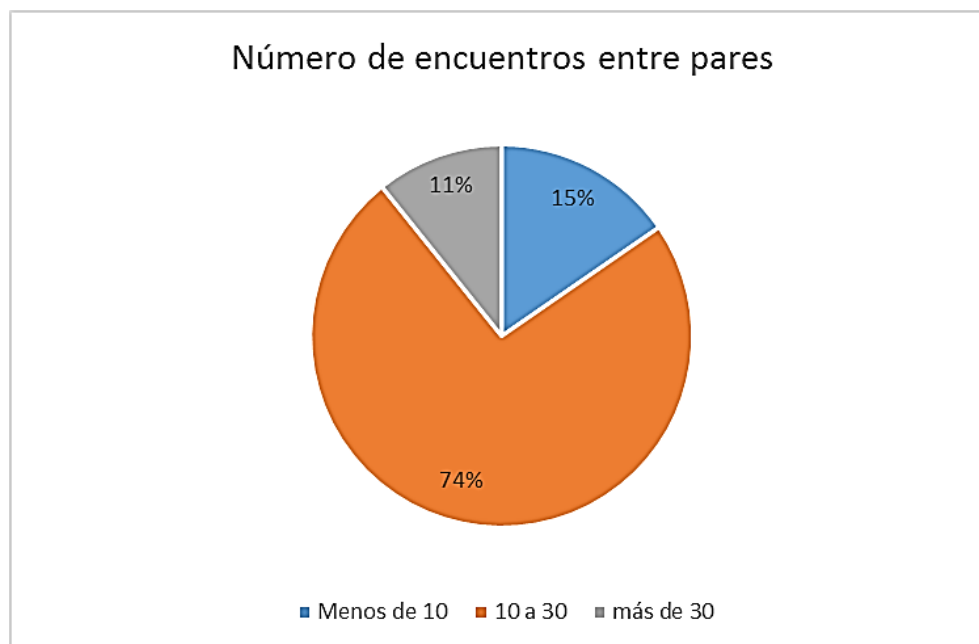


Figura 3. Número de encuentros entre pares. Fuente: registro de contactos.

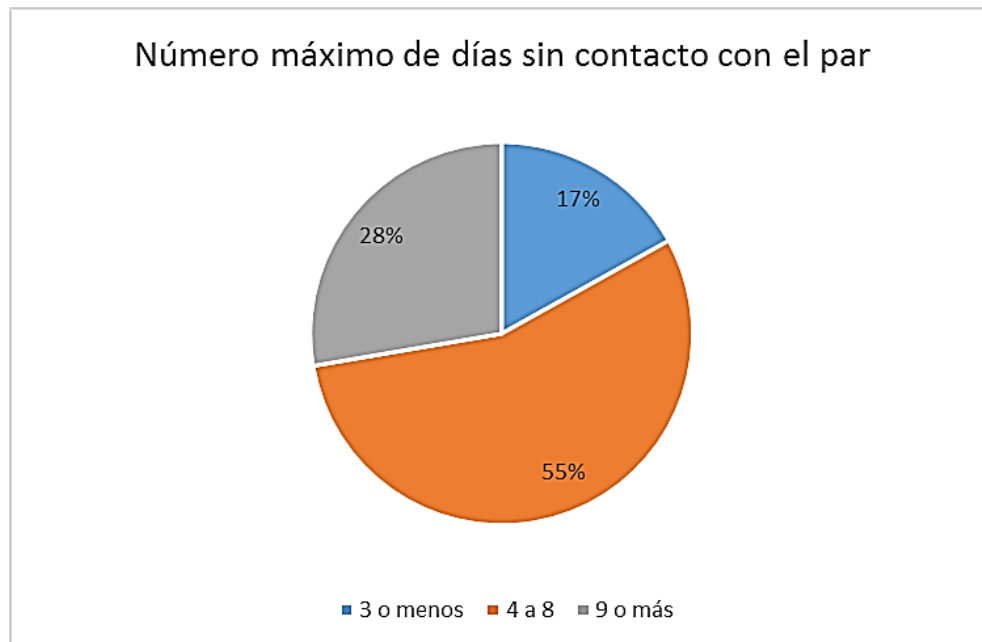


Figura 4. Número máximo de días sin contacto con el par. Fuente: registro de contactos.

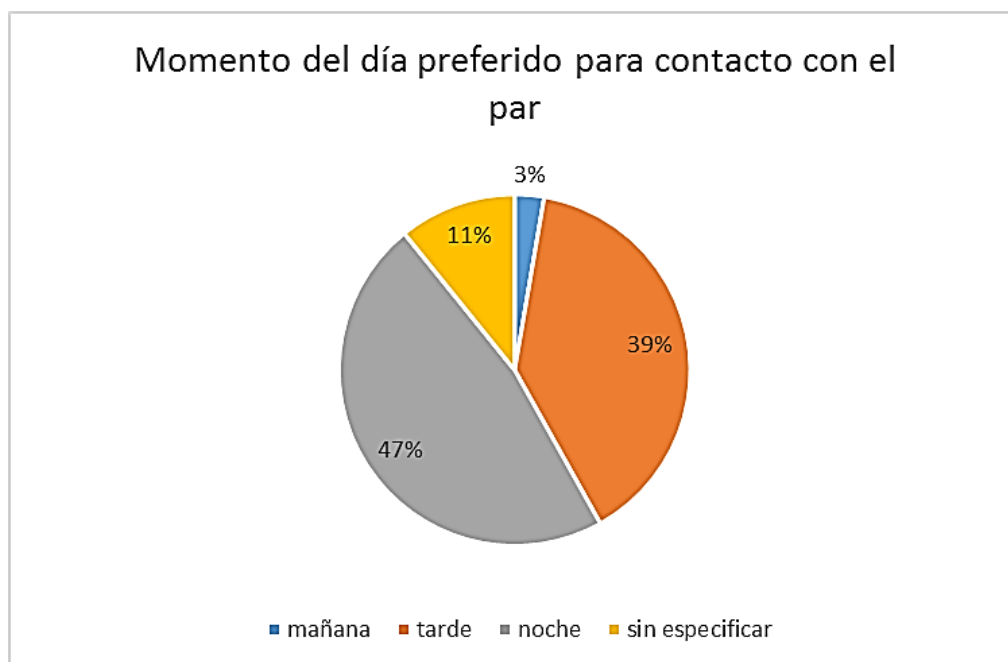


Figura 5. Momento del día preferido para contacto con el par. Fuente: registro de contactos.

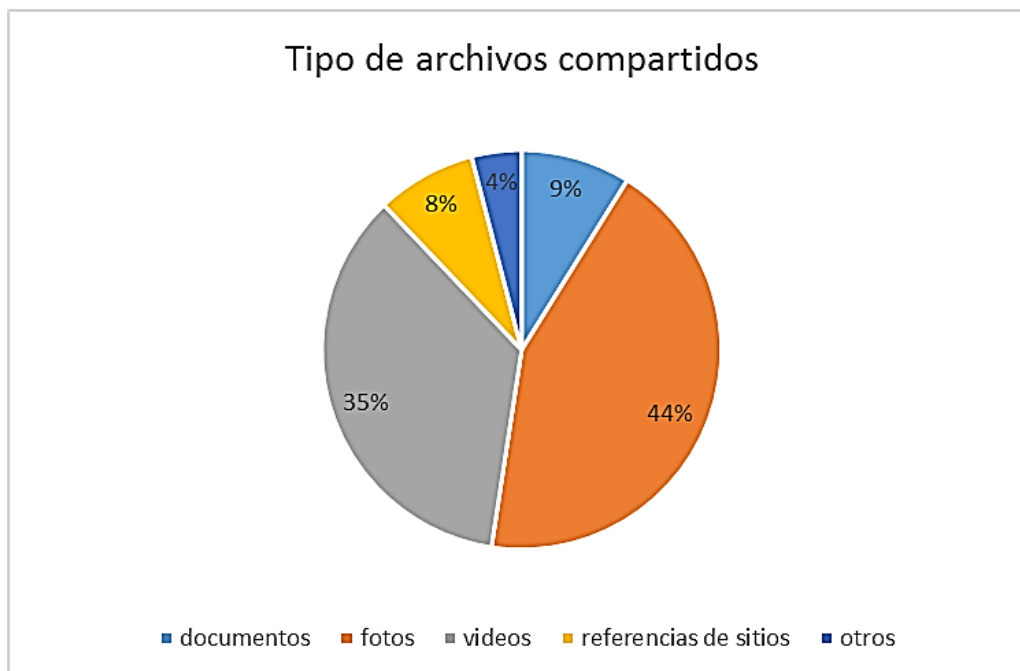


Figura 6. Tipo de archivos compartidos. Fuente: registro de contactos.

Conclusiones

La estrategia desarrollada facilitó el acercamiento que se esperaba entre un grupo estudiantes de psicología de Barrancabermeja con pares de diferentes países latinoamericanos. Esta es una experiencia que se puede replicar con otros programas académicos, así como con otras instituciones de educación superior en diferentes latitudes del planeta. El ejercicio permitió que los participantes identificaran semejanzas y diferencias sobre aspectos de la formación académica y la vida cotidiana, y en varios de los casos el establecimiento de una relación de amistad virtual.

Para los profesores a cargo, la experiencia implicó el trabajo de abordar una aproximación a instituciones y personas usando las redes disponibles, y reflexionar sobre la forma posible sobre cómo llevar a cabo un proceso de intercambio comunicacional del tipo propuesto para el ejercicio. Ponerlo por escrito, socializarlo con estudiantes, con profesores de la sede y con personas de diferentes sedes de la Universidad Cooperativa permite que se vaya sistematizando el aprendizaje que el proyecto ha dejado sobre el hacer una tarea de este tipo y poder promoverla entre la comunidad académica.

Se pudo obtener una descripción del uso de las TIC que los participantes hicieron, que muestra una coincidencia con lo que el mercadeo indica: la popularidad de Facebook también se refleja en este ejercicio. Los hábitos de cada país, las diferencias en los husos horarios, en calendario escolar y las situaciones particulares de cada región se vieron reflejadas en las frecuencias en la comunicación. Los estudiantes reportaron que sí era posible conocer otro país sin salir de casa, de esta forma el proyecto contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes a expandir sus límites y conocer el mundo más allá de lo que están acostumbrados a llamar su territorio.

Otra conclusión que el ejercicio arroja es que estas experiencias facilitan la ampliación de la red académica: no es sólo por el contacto entre los estudiantes, sino por los acercamientos de los profesores a cargo con académicos de otras universidades en razón del desarrollo del proyecto, que llevaron a la posibilidad de adelantar otras acciones alternativas, o a que nuevas personas se mostraran interesadas en replicar la experiencia una vez que comenzaron a conocerse resultados de la misma.

Otra ganancia que deja el proyecto es el aumento en el sentido de pertenencia con la universidad, la ciudad y el país: los estudiantes pudieron hablar de la Universidad Cooperativa de Colombia y de Barrancabermeja con alguien para quien estos referentes ni siquiera existían; la experiencia se convirtió así en una posibilidad de mostrar lo que se hace y se vive en nuestro campus y nuestra ciudad y a partir de esto reflexionar sobre la importancia de las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso de formación profesional, valorarlo, y reconocer la posibilidad de aprender y compartir lo que se sabe sobre lo propio, considerarlo importante a partir del interés que otro tiene por conocerlo.

Por último, considerando lo expuesto en las líneas precedentes, el provecho que esta experiencia deja para el proceso curricular es mucho, y la inversión necesaria para ejecutarlo no es tan alta en comparación con las experiencias de desplazar físicamente a un grupo entero, por ejemplo, a un congreso o evento académico a una ciudad dentro del mismo país. Lo que requiere desarrollar una estrategia de este tipo está dentro de lo que un profesor puede asumir en el tiempo del desarrollo de un curso y sus horas de preparación de clase: necesita la disposición a acompañar a los estudiantes en el seguimiento de una guía para los encuentros, y a establecer contactos a través de las redes académicas ya existentes, facilitar una guía que sirva de motivo para los encuentros y establecer unos mecanismos de socialización de lo que se va hallando en el encuentro con el par.

Reiteramos la invitación a ver el resultado de la experiencia [<https://youtu.be/SLRYizEOYu0>] y a replicarla entre diferentes programas académicos de varios países, para enfrentar juntos el reto del aprovechamiento de la virtualidad para ganar en internacionalización y movilidad.

Referencias Bibliográficas

CNA (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Disponible en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

García, M., Rey, L. y Rosado, N. (2009). Intercambio virtual: Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales. *Zona Próxima*, 11, pp. 122-133

Gil, A. y Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 26(1), disponible en: http://www.um.es/ead/red/26/gil_roca.pdf

Ministros de Educación Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*. Disponible en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

Ruiz, M y García, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 246, pp. 243-260

Sandoval-Almazán, R., Romero-Romero, A y Heredia, E. (2013). Comunicación e intercambio con redes sociales en la educación universitaria: caso estudiantes de Administración e Informática. *Apertura*, 5(2), pp. 82-95

Villa, A. (Ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Deusto.

COMPRENDER LA EXPERIENCIA DE SUPERVISORES/AS DE PSICÓLOGOS EN PRÁCTICA PROFESIONAL: DESAFÍOS DE UN ROL COMPLEJO

Arias Lagos, Sergio⁴

*Escuela de Psicología, Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile*

Introducción.

La formación de psicólogos es un campo explorado y explotado desde la academia desde hace muchos años. Sin embargo, en general, la información que se tiene es más bien de corte generalista, es decir, da cuenta de procesos generales de formación para cualquiera de las variantes que esta formación pueda adoptar: clínica, organizacional, comunitaria, educacional, etc. En los últimos años, con la adopción de parte las universidades chilenas de un modelo de formación basado en competencias (Juliá, 2013) se han dedicado muchos recursos a la investigación de los principales elementos que configuran una formación de psicólogos desde este modelo. De hecho, las universidades estatales han logrado establecer un itinerario formativo común a partir de la definición de una serie de macrocompetencias, competencias específicas y competencias genéricas que asegurarían los mínimos necesarios para el desempeño profesional. Las universidades privadas, por su parte, también han comenzado a incorporar este modelo, siendo la base de una serie de cambios curriculares implementados en el último quinquenio.

En general, estos cambios han estado asociados a una formación de tipo generalista, es decir, preparar psicólogos “todo terreno” que cuenten con las competencias mínimas para operar en distintos contextos y con distintos tipos de usuarios, lo que ha ido eliminando la entrega de menciones asociadas a las distintas áreas de especialización: clínica, laboral, etc. Todo esto va generando importantes desafíos en aquellos aspectos más específicos de la formación, por ejemplo, la formación clínica de los futuros psicólogos pues, aunque la apuesta sea por un psicólogo generalista, en lo concreto, los centros de práctica profesional que requieren psicólogos en el área clínica necesitan que éstos cuenten con una serie de herramientas muy por sobre los mínimos que una formación generalista asegura. Así, en la relación Escuela-Centro de Práctica surge una brecha entre los requerimientos y la formación que los estudiantes tienen. Mucho de esta brecha se pone en juego en los procesos de supervisión

⁴ Magíster en Psicología Clínica. Especialista en Psicoterapia desde un Enfoque Sistémico Estratégico. Supervisor Clínico acreditado por CONAPC. Mediador Familiar. sarias@ucsh.cl

que guían la práctica profesional de los nuevos psicólogos siendo este espacio, sin duda, uno de los elementos críticos en el desarrollo de competencias tanto profesionales como personales. Por lo mismo, resulta de suyo interesante explorar las vivencias de quienes asumen este importante rol en el estadio final de la formación de los psicólogos.

Así, la motivación de realizar esta acotada investigación es acercarse a la experiencia de psicólogos/as que realicen la labor de supervisor/a de procesos de práctica profesional en el área clínica. Para esto, se presenta primero una serie de antecedentes teóricos y empíricos que permiten comprender estas vivencias de una manera compleja y rigurosa. Luego, se muestran los resultados que emergen del análisis de las entrevistas realizadas y, finalmente, se presenta la discusión que hace dialogar los diversos elementos desarrollados.

Objetivos

Objetivo General

- Comprender la experiencia de psicólogos/as clínicos/as en el rol de supervisor/a docente de procesos de práctica profesional en el área de psicología clínica

Objetivos Específicos

- Identificar características de los supervisados/as
- Identificar principales dificultades que enfrentan los supervisores/as docentes
- Describir habilidades y herramientas puestas en práctica por los supervisores/as en el proceso de supervisión

Antecedentes teóricos y empíricos

Supervisión clínica

La producción de investigación sobre psicoterapia excede por lejos la documentación existente acerca de la supervisión clínica, esto se podría explicar porque el proceso terapéutico y la teoría que lo respalda, ha sido visto como de mayor importancia que las consideraciones acerca de la supervisión. Sin embargo, después de años en que la terapia es empleada como un recurso efectivo y respaldado por la ciencia para el alivio de los problemas psicológicos, es imperativo prestar atención e investigar esta tarea medular en la formación y ejercicio de la labor clínica.

Los psicólogos que abrieron la senda de la tarea terapéutica fueron, en realidad, autodidactas que crearon escuelas tanto de pensamiento como de formación y entrenamiento. La psicoterapia es conocimiento de teoría, métodos y técnicas, pero sobretodo es un oficio que se aprende en el hacer. A medida que la psicoterapia se fue afianzando ingresó en el ámbito académico y entonces se abrieron espacios de formación que exigían de entrenamiento y consiguientemente de supervisión.

No es posible saber si la labor de supervisión surgió primero como recurso empleado por los psicoterapeutas en ejercicio cuando enfrentaban dificultades con alguna persona en terapia o si apareció ante la necesidad de ayudar a aquellos que deseaban convertirse en psicoterapeutas y que se preguntaban cómo se aprende a hacer psicoterapia.

Un aspecto interesante del cual se tiene conocimiento es que Rogers (Bernard & Goodyear, 2004) en la década de los cuarenta ingresó en lo que hasta entonces había sido considerado sagrado y privado, grabando en “magnetófono” lo que sucedía entre terapeuta y consultante para luego analizar su contenido, este registro puede ser considerado como uno de los pilares fundantes de la supervisión.

La supervisión es una actividad básica en el aprendizaje del quehacer psicoterapéutico y útil para el trabajo clínico, desde cualquier perspectiva teórica. Consiste en una actividad teórico-práctica en la cual se produce una integración de conocimientos, que requiere del profesional que la efectúa una maduración respecto de aspectos teóricos que competen a su formación como de la aplicación práctica de esos conocimientos (Loubat, 2005).

El supervisar es una actividad muy frecuente en los profesionales de la salud mental, por ello quienes la realizan deberían recibir una preparación específica en cuanto a la formación de profesionales competentes en salud mental y, también, como manera de cuidar el bienestar de los clientes que estos supervisados atienden.

Bernard & Goodyear (2013) refieren que el proceso de supervisión requiere la complementación de, en primer lugar, las teorías y, en segundo, el conocimiento y habilidades clínicas que se han acumulado por las experiencias del profesional. Estos dos ámbitos son centrales para la formación de la mayoría de los psicólogos y la supervisión clínica puede combinar estos dos tipos de conocimientos, proporcionando un puente entre la academia y la clínica.

A partir de lo anterior surge como altamente relevante la necesidad de investigar en supervisión, tarea que se está desarrollando y que ha generado conocimiento con el cual antes no se contaba. Generalmente, es posible encontrar una distinción entre aprendiz y supervisado, siendo el término aprendiz el que se usa para aquellos supervisados que aún están en pregrado, a diferencia de supervisado, que se refiere a un terapeuta ya titulado. Lo anterior es importante en tanto los supervisores muestran habilidades y procedimientos propios de su disciplina y después de un tiempo de aprendizaje los aprendices se transforman en pares de sus maestros. No obstante, para efectos de este documento se utiliza indistintamente supervisado y aprendiz.

Por otra parte, resulta útil hacer la distinción entre educación v/s supervisión, ámbitos que pueden llegar a confundirse en tanto una de las metas de la supervisión es la enseñanza. En la supervisión no siempre se tienen estándares pre-establecidos como en el ámbito educativo, aunque el supervisor posea responsabilidades evaluativas. Durante la supervisión la evaluación está implícita en el mandato del supervisor de salvaguardar a los clientes, tanto de aquellos que están trabajando en la actualidad con el formando como también los que verá en el futuro cuando el aprendiz esté titulado. La evaluación, se ha visto, puede ser una fuente de conflictos para la relación de supervisión. Por un lado, el supervisor fue formado en el rol de un terapeuta que no evalúa y, por otro lado, el supervisado no solo admira al supervisor, sino que también le teme por su rol de evaluador con poder real (Bernard & Goodyear, 2013)

Se podría pensar la supervisión como una intervención que comprende el uso de múltiples habilidades por parte del supervisor, cuyo propósito es facilitar el desarrollo de las habilidades terapéuticas y de manejo de casos del supervisado. Una mejor tarea de supervisión es posible cuando la realiza un miembro con más experiencia y de la misma profesión pues, de esta forma, se constituye como modelo a seguir e imitar. Al extenderse en el tiempo, la relación

entre supervisor y supervisado crece y evoluciona de manera dinámica, es decir, existe un escenario clínico-formativo, un proceso generativo y transformador en el cual las personas desarrollan sus competencias. Se enseña, a la vez, un enfoque específico de terapia y una práctica reflexiva sobre la propia práctica terapéutica.

Definiciones y objetivos de la supervisión

Si bien una definición de supervisión es importante, supervisor y supervisado operarán de acuerdo a su propia idiosincrasia y definiciones personales del fenómeno. Estas definiciones implícitas pueden afectar el proceso de supervisión y deben ser identificadas para poder lograr una supervisión formal.

Según Bernard & Goodyear (2013) la supervisión puede ser definida como

“una intervención proporcionada por un profesional de más edad a un profesional joven de la misma profesión. Esta relación es evaluativa, se extiende en el tiempo y tiene los propósitos simultáneos de mejorar el funcionamiento profesional de la persona(s) más joven, monitoreando la calidad de los servicios profesionales ofrecidos al cliente (s) que él o ella ve y sirviendo como guardián de aquellos que van a ingresar a la profesión particular” (pág.2)

Otra definición interesante la proponen Falender & Shafranske (2004)

“Supervisión es una actividad profesional distinta donde la educación y el entrenamiento se alcanzan desarrollando una práctica informada científicamente facilitada a través de un proceso interpersonal colaborativo. Envuelve la observación, evaluación, feedback, facilitación del auto-asesoramiento de supervisado y la adquisición de conocimiento y habilidades bajo la instrucción, moldeamiento y soluciones de problemas mutuamente. Además, construyendo un reconocimiento de las fortalezas y talentos del supervisado, la supervisión alienta la auto-eficacia. Supervisión asegura que la consulta clínica esté conducida de una manera competente donde los estándares éticos, prescripciones legales y prácticas profesionales son utilizadas para promover y proteger el bienestar del cliente, la profesión y la sociedad a lo largo” (pág.32).

De las definiciones anteriores es posible reconocer que la supervisión sirve para dos funciones interrelacionadas: asegurar la integridad de los servicios clínicos que se proveen a un cliente y para desarrollar competencias en los supervisados. La primera se refiere al monitoreo del bienestar de los clientes y la otra se refiere a la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto al cuidado de los clientes, en algunos países incluso, el supervisor puede considerarse responsable, ante la ley, de cualquier daño provocado por el supervisado bajo su supervisión.

Esta dicotomía provoca que algunos supervisores le den mayor importancia a uno de estos objetivos, habiendo supervisores para quienes su responsabilidad principal es con los clientes del supervisado y otros, para quienes la responsabilidad es con la formación del supervisado.

Otro objetivo de la supervisión es activar los recursos interaccionales de los terapeutas para que amplíen y complejicen sus posibilidades de relación y sean instrumentos de cambio más versátiles y efectivos (De Lebl, 2000).

Los supervisores, la mayor parte del tiempo, se perciben a sí mismos como aliados de sus supervisados, sin embargo, también es necesario estar preparado para el riesgo que significa herir el ego del supervisado en caso que vean que se está perjudicando a su cliente. En casos extremos, incluso evitar que los supervisados ejerzan. Desde la perspectiva del supervisado, especialmente aquellos con conflicto de autonomía, este aspecto de la supervisión puede llevar a la “visión del entrometido”, algo esperable en estudiantes en proceso de práctica profesional.

Finalmente, otro objetivo de la supervisión es el perfeccionamiento de la actividad profesional, el supervisor puede tener objetivos muy precisos y concretos que lograr con el supervisado como, por ejemplo, lo que se refiere a las competencias que debe demostrar el supervisado para terminar su práctica profesional y otros objetivos de largo plazo, como lograr expertise, la cual se alcanza según Hayes (1981) citado por Bernard & Goodyear (2013) en, aproximadamente, 10 años. No obstante, el tiempo como única variable no es suficiente, por ello los supervisores deberían considerar esto como un objetivo aspiracional. Un último objetivo es ayudar a que el supervisado logre sabiduría clínica, es decir, potenciar la habilidad profesional de tomar decisiones clínicas bajo condiciones complejas y de incertidumbre.

La supervisión clínica en la preparación de profesionales de la salud mental.

La supervisión clínica es considerada una intervención en sí misma, es la forma pedagógica de enseñar la profesión en el ámbito de la salud mental. Al ser pedagógica se caracteriza por el compromiso (diálogo constante entre el supervisor y el aprendiz), la incertidumbre (porque los focos y resultados de las interacciones casi siempre son inciertos para los participantes), y la formación (es enseñar a “pensar como psicólogo”) (Bernard & Goodyear, 2013).

Fundamental es entender la importancia de la preparación de los profesionales en ámbitos de intervención en salud mental, en tanto son profesionales que trabajan con personas, con autonomía, deben hacer juicios en escenarios inciertos y por ello deberían tener un conocimiento especializado básico para entender a las personas y sus futuras implicaciones.

Otro aspecto relevante, es tener presente que coexiste una integración entre la práctica y la investigación, donde deberían enseñarse las teorías formales de una manera tradicional como también el conocimiento basado en la práctica.

Por último, debería ser fundamental una práctica supervisada, lo cual es central para el desarrollo de competencias. Este debe ser un proceso guiado, sistematizado y con feedback constante. En este sentido, hay dos maneras para el aprendizaje experiencial, una es el claro entendimiento de qué constituye una respuesta incorrecta o un juicio erróneo, la segunda es que estos errores se sometan a constante feedback para eliminar la ambigüedad (Bernard & Goodyear, 2013).

La supervisión es una intervención que imparten los miembros más antiguos de una profesión a una generación más nueva. Esta relación es evaluativa y jerárquica, se extiende a través del tiempo, y tiene propósitos simultáneos de enraizar el funcionamiento profesional, monitoreando la calidad de los servicios ofrecidos y sirviendo como una guía para los que entran a la profesión.

La docencia por lo general impone uniformemente contenidos para todos, con metas compartidas, en cambio, la supervisión se ajusta al supervisado y a sus clientes, pudiendo ser un proceso dinámico según la complejidad de cada caso, incluyendo también herramientas de enseñanza para la conceptualización de cada caso en particular.

Proctor (1986) en Bernard & Goodyear, (2009) ve la supervisión dividida en 3 categorías: formativa (método de enseñanza), normativa (asegurando el bienestar del cliente), y también restaurativa (el ámbito de autocuidado para prevenir el burnout).

Para incentivar el rol profesional se deben tener metas claras, las cuales pueden variar según el tiempo y la orientación, pero deben ser concretas y específicas para poder alcanzar el desarrollo profesional. Para esto, se debe guiar al supervisado en las habilidades que son correctas y las que son incorrectas, teniendo como guía la calidad del servicio y el bienestar del cliente (Bernard & Goodyear, 2013).

Modelos de supervisión

Siendo una actividad compleja, es posible encontrar diversas posibilidades de desarrollo de la supervisión. Al inicio, los supervisores utilizaban una teoría específica (que se desprenden de los enfoques tradicionales de psicoterapia) para guiar la supervisión imponiendo el foco a sus supervisados pero, en la actualidad, nuevos modelos se orientan a ayudar a los supervisados a descubrir su propio foco.

El fenómeno de la supervisión no se puede concebir como una terapia, ya que tiene elementos educativos de por medio, desarrollando habilidades y estrategias desde perspectivas teóricas particulares. En la actualidad existen supervisiones desde múltiples enfoques tales como: psicodinámica, cognitiva, centrada en la persona, sistémica, constructivista, narrativa, enfocada a la solución, aproximaciones en desarrollo, entre otras.

Modelos Evolutivos

Daskal (2008) plantea que los psicoterapeutas pasan por diferentes etapas en su desarrollo profesional y que, por lo tanto, dichas etapas deben ser consideradas para adecuar la metodología al momento de los supervisados. Para cada una de estas etapas se requieren ciertas habilidades específicas por parte de los supervisores: Etapa de principiante, etapa media del desarrollo y terapeutas avanzados, siendo la primera etapa la correspondiente a quienes están desarrollando su práctica profesional.

Se refiere a la supervisión como una especialidad, que requiere formación, trabajo personal (fortalezas y debilidades) y se puede elegir su ejercicio. Desde esta perspectiva, queda atrás la experiencia clínica como único requisito para tal función. También, expone temas recurrentes y que necesitan de mayor investigación: la responsabilidad de los supervisores, el trabajo sobre la autoridad y el poder presentes en toda supervisión y las condiciones necesarias para lograr buenos resultados en las supervisiones.

La efectividad de la supervisión en psicoterapia.

La supervisión efectiva tendría tres pilares interrelacionados, los cuales son: la relación en supervisión, cuestionamiento y praxis educacional. Todos estos pilares se mueven de forma sinérgica, donde la misión consiste en asegurar las competencias de los supervisados, tiene de foco al cliente, otorga un trato apropiado y ético para que se logre el mejor resultado (Falender y Shafranske, 2007).

Con frecuencia se ha pensado que el terapeuta ideal es también el supervisor ideal, lo cual es un mito. Según Watkins (1997) el supervisor ideal está descrito como una persona que exhibe altos niveles de empatía, comprensión, incondicionalidad, flexibilidad, preocupación, atención, curiosidad y apertura.

Algunas características identificadas con un supervisor efectivo son: empatía, respeto, veracidad, el ser concreto, apertura de mente, autoconocimiento y tolerancia.

Se puede estimar, entonces, que una supervisión de calidad implicaría:

Una relación de apoyo: la calidad de las relaciones en supervisión son equivalentes con el éxito de ésta. Muchas de las características de la relación de supervisión son paralelas a los factores previamente definidos como significativos en la alianza terapéutica. El facilitar actitudes y comportamientos consiste en la empatía y comprensión del supervisor frente a los difíciles problemas y autoanálisis por los que tiene que pasar el supervisado, incentivando la creación de un sentido de equipo entre supervisor y supervisado. Las conductas facilitadoras incluyen: empatía, calidez, entendimiento, validación de las afirmaciones, aceptación, proximidad, atención, respeto por la integridad personal, potenciar autonomía y fortalezas, y el no enjuiciamiento.

Otras características identificadas como positivas del supervisor son la flexibilidad, genuinidad, interés, sentido del humor, experiencia y que también estén haciendo terapia. Por otra parte, se valora el facilitar el aprendizaje del supervisado otorgándole máxima autonomía a éste. Lo anterior es facilitado si se cuenta con experticia especializada, conocimiento teórico y técnico, y una habilidad significativa para analizar los elementos complejos de la psicoterapia.

Es valorado en los supervisores que tengan una base teórica amplia y que la compartan con el supervisado, las teorías congruentes entre supervisor y supervisado se asocian a la mejora del cliente. Es más valorado que el supervisor ponga énfasis en el crecimiento personal más que en las orientaciones técnicas y en habilidades, los mejores supervisores cultivan en el supervisado un sentido de logro, imaginación, respeto, armonía interna y sabiduría.

Como ya se ha planteado previamente, es necesaria una alianza de trabajo poderosa, la cual implica un vínculo significativo, acuerdo entre las metas y las tareas, y es concebido como una competencia en supervisión. EL vínculo que se desarrolla en supervisión es emocionalmente fuerte y requiere confianza, respeto, cuidado, escaso conflicto y la no existencia de ambigüedad de rol (Falender y Shafranske, 2004).

Los estilos que más se reconocen en un supervisor son:

- Atractivo (connotando lo positivo y la capacidad de apoyo, como calidez, ser amigo, abierto y flexible).
- Sensible interpersonalmente (comprometido, reflexivo, creativo).
- Orientado a la tarea.

Al comparar las necesidades que emergen en las distintas etapas evolutivas, se puede observar que los aprendices prefieren una supervisión didáctica basada en técnicas y habilidades y un entrenamiento con alto grado de estructura. Los supervisados más avanzados, por su parte, prefieren abordar problemas contratransferenciales, conceptualizaciones teóricas y poner énfasis en el desarrollo personal y profesional.

Los supervisores dan cuenta de diversos factores en los supervisados que contribuyen a una supervisión efectiva, entre los cuales destacan: la habilidad de integrar lo aprendido conceptualizando la terapia, la habilidad de ser consciente de su respuesta emocional con los clientes y la habilidad de usar esta respuesta favorablemente en terapia (Falender y Shafranske, 2004). Además, se valora la flexibilidad, que se adhieran a los códigos éticos y que se enfoquen

en el cliente. Sin embargo, algunos supervisores pierden el foco y valoran más a los supervisados que siguen sus direcciones y confían en ellos sin cuestionamientos, dando paso a supervisados sumisos y obedientes.

Un fenómeno intrínseco a toda relación humana es la aparición de conflicto, en el caso de la supervisión esto no cambia. Por lo mismo, un elemento relevante en la relación de supervisión es la manera en que se resuelven los conflictos: los más fáciles de resolver son aquellos que surgen sobre el estilo de la supervisión y los más difíciles aparecen cuando hay diferencias en la orientación teórica o problemas en la aproximación terapéutica. Por lo general el supervisado espera que el supervisor tome control de la situación identificando los conflictos y solucionándolos. La resolución de conflictos que tienen mejor destino son aquellos que han sido identificados por el supervisor y discutidos por ambos participantes. Para lograr esto de manera positiva y que implique un crecimiento para el supervisado, se deben practicar respuestas no defensivas ni confrontacionales ni acusatorias (Falender y Shafranske, 2004).

Otro elemento interesante de relevar, es la apertura con los supervisores. La alianza de supervisión tiene que ver con la confianza y la comunicación, cuestión que se propicia con la apertura directa en esta instancia utilizándolo como herramienta para comunicar confianza. Que el supervisado no sea capaz de abrir sus problemas emocionales y sentimientos puede llevar al supervisor a cometer errores clínicos.

Aspectos considerados en una buena supervisión:

- Poner el foco en la relación de supervisión.
- Confianza bidireccional, respeto y facilitar marcos de una relación fuerte.
- Compromiso, entusiasmo y energía.
- Dedicarle tiempo y ser sensible a las necesidades del supervisado, alentando su autonomía, apertura y descargos.
- Acoger los errores.
- La confrontación en tanto existe claridad de expectativas, regulación de feedback y mecanismos de evaluación.
- Si es que el supervisado tiene conflictos con el supervisor percibiéndolo como una persona defensiva, acusatoria y confrontacional es importante que los supervisores respondan de una manera no defensiva.
- Los supervisores deben someterse a supervisión de pares.

Además de los puntos recién planteados, es esencial que la supervisión esté guiada por metas, contar con un plan de supervisión relacionado con la asesoría de las competencias, el nivel de desarrollo del supervisado y las metas designadas establecidas en el contrato de supervisión. El plan debe contener metas concretas, observables y con una especificación de los pasos a seguir para alcanzarlas, las formas de reconocer si las metas han sido alcanzadas también deben ir articuladas en dicho plan.

Convertirse en supervisor requiere un tránsito significativo desde la clínica a la supervisión. Las habilidades que debe desarrollar el profesional en este nuevo rol implican una serie de competencias en áreas como: asesoría, planificación educacional, intervención, leyes y ética, evaluación y facilidad en establecer una relación de supervisión.

De acuerdo a (Falender y Shafranske, 2007) para ser un supervisor se necesitan las siguientes competencias:

- Ser competente en las áreas de práctica del supervisado.
- Limitar la supervisión en las áreas que se ha tenido suficiente entrenamiento y experiencia supervisada.
- No entregar supervisión en aquello que no está relacionado en la práctica.

Contexto del rol de Supervisor de Práctica Profesional en Chile

En los últimos 15 años el cambio más importante en la formación de pregrado de psicólogos en Chile ha sido el acortamiento de la carrera, pasando de 5 años de formación más un sexto año de práctica profesional a una licenciatura de 4 años más un quinto año en que se obtiene el título profesional. Además, en general, se ha acortado el tiempo de práctica profesional de 2 semestres a un semestre.

El proceso de práctica profesional en el área clínica, principal espacio de habilitación profesional, se ha diversificado ampliamente en los últimos años en términos de los lugares que están acogiendo psicólogos en fase final de formación. Entre los diversos espacios de práctica profesional se pueden mencionar⁵:

- Hospitales generales y/o psiquiátricos
- Consultorios
- Centros de Salud Mental
- Centros de Salud Familiar
- Colegios
- Oficina de protección de derechos (SENAME y Municipalidades)
- Programas de organismos colaboradores de SENAME Y SERNAM
- Centros de Atención Psicológica (CAPs) de Universidades
- Etc.

En estos lugares los practicantes enfrentan el desafío de participar en diversas situaciones y en distintos momentos de los procesos de intervención. Por ejemplo, en algunos lugares comienzan con psicodiagnóstico y en otros comienzan con la intervención misma a partir de definiciones previas de los equipos de atención. No existe tampoco uniformidad respecto del número de casos a atender durante este proceso, variando desde 6 pacientes a 15-20 pacientes dependiendo de la institución y la demanda. Así mismo, es amplio también el nivel de complejidad que deben enfrentar.

Existen algunas instituciones que cuidan mucho el tipo de caso que atiende el practicante, generando filtros que permitan atender situaciones de baja complejidad. Sin embargo, existen otras instituciones en que los practicantes atienden casos de gran complejidad como violencia intrafamiliar, abuso sexual, etc.

⁵ La fuente de esta información emerge de la propia experiencia del autor tanto como coordinador de prácticas profesionales, supervisor de prácticas profesionales y director de dos escuelas de psicología

En este marco, el rol del supervisor es central. En general, existen dos tipos de supervisores: el de terreno y el docente. El supervisor de terreno es asignado directamente por el centro de práctica, en tanto el supervisor docente es designado por la universidad a la cual perteneces el practicante. Esta investigación se ha centrado en el rol de supervisor docente.

En la práctica, el rol de supervisor docente lo cumple un profesional psicólogo/a con años de experiencia en la práctica clínica y docente, no existiendo la condición de ser supervisor acreditado por la CONAPC para ejercer esta tarea. Se puede agregar que, además, las condiciones en que este rol se desempeña no están reguladas y es cada universidad la encargada de generar sus propios protocolos de supervisión. Así, el proceso de supervisión se puede realizar en formato individual o grupal, en vivo o en frío; los tiempos de supervisión también son diversos y están asociados, principalmente, a los recursos económicos que la universidad disponga para el proceso. Las tareas del supervisor van desde acompañar el proceso de inserción a los centros de práctica a la guía y orientación sobre los casos que atiende el joven psicólogo/a, también puede revisar informes de psicodiagnóstico o de procesos terapéuticos. En algunas universidades, además, el supervisor deberá ser guía de un acotado proyecto de investigación asociado al proceso de práctica profesional

Con todo lo anterior, es posible afirmar que el rol de supervisor es muy complejo y conlleva una serie de responsabilidades para las cuales este profesional debe contar con una multiplicidad de herramientas que le permitan enfrentar de buena forma este desafío.

Metodología

Justificación del Enfoque Metodológico

De manera coherente con la aproximación teórica y objetivos planteados, se utilizó en este estudio un diseño descriptivo analítico y relacional, que fue realizado desde un enfoque cualitativo. Este tipo de diseño metodológico resulta especialmente apropiado cuando el interés del investigador es acceder a los procesos subjetivos desde la propia perspectiva de los actores sociales involucrados, en este caso, personas que ocupan un rol particular: Supervisor de Práctica Profesional de Estudiantes de Psicología (Taylor & Bogdan ,1992; Krause, 1995).

Epistemológicamente, este estudio utilizó la metodología cualitativa bajo el paradigma interpretativo, ya que supone una realidad construida a través de los significados que las personas le atribuyen a su mundo. En este sentido el paradigma interpretativo propone la necesidad de sumergirse en la realidad estudiada para poder acceder a sus significados (Krause, 1995).

Se utilizaron los procedimientos metodológicos de la Escuela *Grounded Theory* de Glaser y Strauss (1967) enfoque que tiene por objetivo generar modelos explicativos ricos, densos y complejos, que a la vez estén lo más cerca de la realidad que representan, enfatizando la generación más que la verificación de teorías (Krause, 1995).

Tipo de Estudio y Participantes

Los participantes de este estudio fueron tres psicólogas especialistas en psicoterapia y que trabajan como supervisoras clínicas y docentes universitarias. Las entrevistas se generaron a través de contactos con distintos psicoterapeutas quienes invitaron a los potenciales entrevistados a participar de esta investigación. Esta selección fue realizada de acuerdo a los siguientes criterios: un criterio de exclusión a partir del cual se dejó fuera de la muestra todos

los supervisores que tuvieran menos de 10 años de experiencia en este rol. También se utilizaron criterios de inclusión, tales como: incluir en la muestra supervisores que hubiesen realizado este rol en diversas universidades del país.

N° entrevista	Género	Años de experiencia como psicóloga clínica	Años de experiencia como supervisora clínica	Enfoque teórico	Cuenta con acreditación como supervisor	Cuenta con formación formal como supervisor
I	F	23	15	Modelo psicoterapia breve estratégica	sí	sí
II	F	20	13	Modelo sistémico construccionista	sí	no
III	F	15	10	Modelo sistémico	no	no

Tabla 1: Cuadro de participantes de la investigación

Estrategias de Generación de Información

El principal instrumento de generación de datos fue la entrevista. Se optó por el uso de entrevistas semiestructuradas atendiendo a la índole del tema en estudio, relacionado con elementos propios de la intimidad de los entrevistados. Se estimó que esta herramienta permitiría acceder, en un ambiente protegido, a la experiencia vivida en el rol de supervisor de alumnos en proceso de práctica profesional. Con lo anterior, no se desea contrastar una teoría, un modelo o supuestos determinados como explicación de un problema. Además, como plantean Taylor y Bogdan (1992), permite asegurar la exploración de temas claves en las entrevistas realizadas a los informantes.

Dado que en la investigación cualitativa no se definen a priori las variables, considerando que éstas son emergentes del estudio, se lleva a cabo una delimitación de los ámbitos temáticos que se investigan. A partir de la revisión de los antecedentes y perspectiva inicial de la investigación, se seleccionaron, con el propósito de orientar la recolección de los datos, los siguientes ámbitos temáticos:

- Características de los supervisados
- Principales dificultades que aparecen en el proceso de supervisión
- Habilidades y herramientas que pone en juego el supervisor en el proceso

Procedimiento

Para acceder a los entrevistados, se realizaron contactos preliminares con algunos supervisores y supervisoras para evaluar su disponibilidad a participar de esta investigación. En esta ronda de invitaciones se logró contactar a tres supervisoras que cumplieran con los

criterios de inclusión al estudio y que estaban dispuestas a participar de éste. Las entrevistas comenzaron a desarrollarse en abril de 2014 y finalizaron en Julio del mismo año. La recepción de parte de las entrevistadas siempre se caracterizó por ser acogedora y de mucha cooperación. Todas las entrevistadas estuvieron de acuerdo con la grabación de las entrevistas y cooperaron ampliamente en este proceso. Todas las entrevistas fueron transcritas para luego ser analizadas.

Análisis de la Información

Para el análisis de los datos se utilizó una aproximación al método cualitativo desarrollado por Glasser y Strauss (1967), denominado “Grounded Theory”, conocida como Teoría Fundamentada Empíricamente, la que permite trascender lo descriptivo para intentar generar modelos explicativos desde los datos obtenidos en la investigación. Estos autores se centran en dos estrategias para desarrollar la teoría. La primera de éstas, que fue la base de esta investigación, se refiere al muestreo teórico donde *“se eligen los primeros sujetos, documentos o situaciones de observación y se analizan los datos obtenidos. Mediante el análisis de estos primeros datos, se generan conceptos, categorías conceptuales e hipótesis que son utilizadas para generar criterios mediante los cuales se seleccionan los siguientes sujetos que se integran a la muestra”* (Krause, 1995, pág. 8). El análisis y recolección de los datos se realiza simultáneamente, hasta lograr la saturación teórica de las categorías conceptuales a partir del análisis. Es decir, recoger información hasta que los nuevos datos no aporten nada nuevo a lo ya obtenido.

La segunda estrategia se refiere al método de comparaciones constantes a través del cual el investigador, simultáneamente, codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Los resultados que se van generando se registran y se van constituyendo idealmente en *“piezas del modelo teórico que se va desarrollando e integrando a medida que progresa la investigación”* (Krause, 1995, pág. 9).

El análisis de datos se realiza a través de la codificación en tres etapas que se pueden dar en forma paralela. En este estudio se alcanzaron a desarrollar las dos primeras etapas: abierta y axial, lo que permitió desarrollar una serie de categorías que dan cuenta del fenómeno estudiado.

Criterios de Rigor

Para asegurar la calidad de la investigación, en cuanto al control de los sesgos del investigador, en el caso de los diseños cualitativos, se logra a partir de la triangulación, que es concebida como una forma de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes (Taylor & Bogdan, 1992).

La triangulación en este estudio se sustentó en el Criterio de Jueces, a través de la participación de dos psicólogas clínica que participaron de la codificación sin conocer la fuente de la información.

Aspectos éticos

Para los efectos de resguardar la participación de los informantes de este estudio, se diseñó un consentimiento informado, el cual contenía la información necesaria para que los profesionales contactados pudieran decidir de manera adecuada su participación en el estudio.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en la investigación. La organización de los contenidos sigue el orden de los objetivos específicos, los cuales actuarán como ejes temáticos.

Características de los supervisados/as.

Conocimientos

Las entrevistadas manifiestan, en general, que les llama la atención que los supervisados cuenten con pocas herramientas teóricas para intervenir. En mayor medida, les llama la atención que no existan preferencias claras por un enfoque teórico que les permita conceptualizar los casos y su rol como terapeuta. Como plantea una entrevistada “No son capaces de adscribirse a un enfoque, defender y sentirse parte de un modelo”. Lo anterior tiene como consecuencia que muchas veces, sobre todo al inicio del proceso de práctica profesional, el rol del supervisor sea más de profesor y se vea obligado a repasar contenidos que supuestamente los practicantes debieran conocer y manejar.

Esta situación también podría repercutir en lo que una entrevistada denomina “pobreza de pensamiento”, pues aunque conozcan algunas teorías y/o modelos no se atreven a poner esos conocimientos en juego y demandan del supervisor certezas que les permitan ordenar el mundo y su rol en la nueva realidad que les toca enfrentar.

Una manera de compensar esta debilidad es centrarse en demasía en generar diagnósticos tipo DSM, en ocasiones muy absolutistas, más cerca de un juicio que de una hipótesis de trabajo.

Un tercer elemento releva el hecho que, a ojos de las entrevistadas, los supervisados en general tienden a ver el trabajo terapéutico desde una óptica muy teórico-técnica y no comprenden que el paso previo es lograr vincularse con alguien que está buscando ayuda. Entonces, esta situación, al encontrarse los alumnos con poco conocimiento teórico les hace ponerse más ansiosos y dejan de valorar otros elementos que son básicos para acercarse a una realidad distinta a la propia.

Mundo emocional

Este es uno de los ámbitos más relevantes en la observación de las supervisoras entrevistadas. Les llama poderosamente la atención el observar a los estudiantes tremendamente inseguros. Pareciera que el miedo es la emoción basal con la que enfrentan esta etapa de su formación. Coherentemente con lo planteado en el punto anterior, al sentir que cuentan con pocas herramientas teóricas, es posible pensar que se asustan pues no tienen un marco de referencia que les ayude a tomar decisiones. Lo mismo sucede al pensar que estando asustados de su rol, al suponer que deben ser capaces de contener a otro y su mundo emocional, se sienten vulnerables y se frustran con facilidad.

Como plantea una entrevistada, pareciera que “no saben cómo juntar lo aprendido”. Lo teórico va por un camino y la experiencia emocional va por otro y no se sabe cómo unirlos. Pareciera que en los alumnos prima lo cognitivo por sobre lo emocional, intentando buscar en ese ámbito

las principales respuestas para su trabajo. En este sentido, llama la atención que a pesar de que están contactados con sus emociones de manera importante, les cuesta parar a mirarse y trabajar con/desde la persona del terapeuta.

Lo actitudinal

Este es un ámbito de análisis interesante de acuerdo a las opiniones y reflexiones de las entrevistadas.

En primer lugar, se reporta la presencia de alumnos motivados por su trabajo y motivados por aprender. No obstante lo anterior, aparece una mirada crítica de un par de supervisoras en cuanto a la actitud frente tanto a la atención clínica como frente a la supervisión. En esta mirada destacan características como la excesiva demanda al supervisor para que entregue “los contenidos masticados” y no son los propios supervisados quienes buscan proactivamente respuestas a sus dudas. Una definición es llamativa: “son poco aperrados”. Esto se podría traducir en una sensación de pasividad frente al propio aprendizaje, se les observa “poco estudiosos”, casi se llega a hablar de “flojera y comodidad”. Esto se resume en un supervisado tremendamente demandante del supervisor, especialmente puesto en el rol de profesor.

Otro elemento crítico en este ámbito es el poco cuidado por la formalidad o por lo formal. Se desorganizan en este ámbito, siguen actuando como alumnos y no como profesionales. Esto se observa en el poco respeto por los horarios, por los plazos, también podría agregarse en este espacio una suerte de poco respeto por la figura del supervisor (en tanto figura de autoridad)

Finalmente, dentro de esta mirada más crítica aparece la idea de que los supervisados no se toman en serio la profesión o, quizás, no tienen cariño por ésta de la manera que estas supervisoras esperarían.

Una segunda mirada, más indulgente, rescata la presencia de supervisados que están abiertos a hablar de sus resonancias, abiertos a hablar de las experiencias, que buscan información sobre temas que no conocen y valoran el espacio de supervisión. Un elemento central es que valoran el no ser criticados, el poder recibir retroalimentación sin sentirse enjuiciados o maltratados por el supervisor.

Diferencias alumnos de antes y de ahora

Inevitablemente, al analizar la experiencia con los supervisados en la actualidad, surge la comparación con lo que era esta misma experiencia hace unos 10 años atrás. En esta comparación, los supervisados actuales quedan en desventaja. En principio se plantea que antes los futuros psicólogos poseían un stock teórico mayor, eran capaces de adscribirse a modelos teóricos y los defendían. Esto les permitía contar con un mayor vocabulario y manejo de significados; en términos actitudinales, antes se observaba un mayor respeto a la autoridad, ahora se debe controlar más las actividades si las realizó o no el alumno. Antes eran más valientes de mirarse a sí mismos, probablemente tenían mayor formación emocional en la universidad, el supuesto es que como la carrera era más larga entonces egresaban psicólogos clínicos mejor preparados.

Dificultades para el supervisor

Variabilidad de los grupos

En un nivel contextual, el número de practicantes que se debe supervisar en una variable sensible para la calidad de la supervisión. El número de supervisados tiene una variabilidad muy alta y depende, entre otras cosas, de cómo las universidades planteen su normativa en relación al proceso de práctica profesional. Así también, el tiempo de dedicación a cada alumno está determinado por la misma orientación institucional, existiendo desde supervisión individual hasta supervisión en grupos que pueden alcanzar los 15 alumnos. Es esperable que con esta gran viabilidad, el supervisor se deba esforzar para generar diversas maneras de entregar una supervisión de calidad en cada una de estas modalidades. La variabilidad del grupo no sólo está asociado al número de alumnos sino también a lo diverso en el nivel de conocimiento previo, lo que implica realizar acciones de nivelación para equilibrar el manejo teórico básico.

Asociado a lo anterior, el tema del pago emerge como un tema sensible pues las entrevistadas manifiestan que los honorarios percibidos no reflejan el valor del trabajo realizado.

Supervisor v/s profesor

Además de las variables recién mencionadas, una de las primeras dificultades que emerge en el discurso de las supervisoras es “el tener que enfocarse a repasar teorías”. Sienten que su trabajo aumenta notablemente cuando los alumnos no tienen base teórica definida, esto se refleja en el hecho de que deben ocupar mucho tiempo (sobre todo al inicio del proceso de práctica profesional) en recordar elementos teóricos que suponen los alumnos debieran manejar en esta etapa del proceso de formación; por ejemplo, en tema asociados a psicodiagnóstico o a las primeras fases del proceso terapéutico.

Además del tiempo, otro elemento que dificulta el trabajo es que, desde la mirada de estas supervisoras, al tomar el rol de profesor su labor se centra más en el control que en el acompañamiento. El “profesor” en este caso no solo instruye sino que está a cargo de una serie de situaciones en torno al cumplimiento de los aspectos formales (horarios, ausencias sin aviso, etc.) que representan un área importante de desarrollo profesional.

La actitud de los supervisados

Se mencionó previamente que la actitud de los alumnos era un tema destacado por las supervisoras. Esto quedó claramente evidenciado en la comparación entre los alumnos actuales y los alumnos de hasta hace unos diez años atrás.

Las principales dificultades que se describen asociadas a este ámbito tienen que ver con cierta falta de autonomía de los alumnos; las profesionales se sienten altamente demandadas al “tener que guiarlos constantemente o tener que ordenarles lo que deben realizar”. En este sentido, se extraña una actitud más proactiva en la búsqueda de información bibliográfica, o de cualquier tipo, que pudiese servir de apoyo en su trabajo; al contrario, lo que se plantea es que en vez de buscar se tiende a solicitar esta información al supervisor. En la misma línea, aparece un cierto reclamo por la extrema importancia que los alumnos le asignan a “solicitar consejos prácticos”, como recetas, dejando de lado o no valorando el sustento teórico/empírico de las distintas intervenciones.

Un elemento más a destacar en este ámbito tiene que ver con una sensación de “pérdida de respeto por la autoridad”. En la medida que parte de su rol implica estar constantemente “ordenando y disciplinando el setting”, se entiende que la labor está asociada a imponer cierta autoridad en el espacio de supervisión. No obstante, la experiencia revela que esto no siempre es bienvenido por los alumnos tanto en el aspecto formal como en la receptividad a la guía

frente a los casos que se supervisan. Una supervisora plantea lo decepcionante que puede ser “ofrecer conocimiento, guía y que la respuesta sea que ‘no está de acuerdo’”, en este sentido se podría entender un nivel de resistencia alto a la orientación de parte del supervisor y, al mismo tiempo, es posible que se perciba a éste como amenazante.

Todo lo anterior genera que, en ocasiones, emerja la percepción que los alumnos actuales son distintos negativamente a los de 10 años atrás, además surge el juicio que estos alumnos no se toman en serio la profesión lo que resulta en cansancio del supervisor y visión negativa de los alumnos.

Herramientas/habilidades que se ponen en juego en el espacio de supervisión

En general, en este espacio temático, las entrevistadas fueron capaces de describir lo que piensan y lo que hacen frente a los alumnos en el proceso de supervisión, no obstante, no se logra obtener de manera clara cuál o cuáles son las principales habilidades o herramientas que utilizan para dar cuenta de ese hacer. Así, a partir de los relatos de las entrevistadas, es difícil establecer un eje único que dé cuenta de las diversas habilidades que se ponen al servicio del proceso de supervisión. En principio, aparecen dos grandes dominios que dan cuenta de los desafíos para este rol: área afectiva y área conducción del proceso.

Area afectiva

Un elemento que destaca rápidamente en los relatos es la necesidad de desarrollar algún tipo de lazo afectivo con los supervisados. Se entiende que éstos están atravesando una etapa importante en su vida y que dicha etapa está cruzada por emociones como el miedo y la ansiedad. Ante esto emerge lo que una entrevistada describe como “cariño y convicción profesional”, esto es lo que permitiría sostener la apuesta por acceder al mundo de sus afectos y así comenzar a ganar su confianza.

En este sentido, sería importante relevar la habilidad de comprender cuál es la postura de los alumnos frente a su propio proceso y frente a los procesos terapéuticos que está llevando a cabo. Esto aparece importante para poder intervenir y guiar desde esa postura particular, lo que permitiría rodear de alguna manera la resistencia de la que se hablaba en el capítulo anterior. Por otra parte, siendo la situación de supervisión docente tanto un proceso de guía como también de evaluación, las supervisoras destacan la importancia de connotar positivamente el error o la equivocación como algo propio de la experiencia de práctica y, al mismo tiempo, parte del proceso de aprendizaje; como dice una entrevistada “siempre rescatar lo positivo, no criticar”.

Otra herramienta que, a juicio de las entrevistadas, puede ser de gran utilidad es “contar parte de la experiencia vivencial del supervisor (positiva o negativa)”. Este hecho genera cercanía con los alumnos en la medida que, por un lado, humaniza al supervisor y, por otro, acerca a los alumnos a una experiencia de la cual se puede extraer un gran aprendizaje.

Además de lo anterior, surge en este análisis el uso del humor como una estrategia que sirve tanto para relajar el setting como también para generar lazos de confianza con el supervisor y, cuando existe, con el resto del grupo de supervisión.

Finalmente, es importante destacar que todas las entrevistadas manifiestan, aunque de maneras diversas, la necesidad de trabajar con aspectos relacionados a la imagen que los practicantes tienen del terapeuta. Esto se podría traducir en el trabajo que constantemente se está realizando con la persona del terapeuta: sus miedos, ansiedades, puntos ciegos y, por

otra parte, sus recursos cognitivos, afectivos, sociales, etc. Para esto existen diversas formas en las cuales no se ahondó en las entrevistas, pero es claro que como eje de trabajo es central.

Area conducción del proceso

En este ámbito, uno de los primeros elementos que surge es la necesidad de generar las condiciones para el funcionamiento del grupo de supervisión (el formato más habitual) aunque se puede replicar también en el espacio individual. Así, es relevante desarrollar una mirada general del grupo a través de una “evaluación inicial del grupo (requerimientos, necesidades, habilidades)”. Para esto resulta útil abrir el diálogo a través de técnicas reflexivas, ronda de opiniones, etc.

También en esta etapa temprana de la supervisión es importante establecer las reglas de funcionamiento del espacio, como plantea una entrevistada: “dejar claros los estándares de calidad... reglas claras”. En muchos casos, en esta etapa también el supervisor entrega o sugiere material de lectura de acuerdo a las necesidades detectadas en las primeras conversaciones con los practicantes. Esto es relevante en la medida que dicho material bibliográfico podrá proporcionar un lenguaje compartido durante el proceso de supervisión.

Al avanzar el proceso van emergiendo otras necesidades y posibilidades de intervención del supervisor, por ejemplo, una supervisora plantea la necesidad de “direccionar el conocimiento, es decir, entregar la autogestión del autoconocimiento al alumno”, esto se traduce en “80% preguntas y 20% entrega de información”. Otro elemento relevante es la capacidad del supervisor de bajar la teoría a la práctica a través de casos prácticos y llenando esos vacíos teóricos de los cuales se hizo mención en párrafos anteriores.

Así mismo, es imprescindible en este espacio el trabajo con las habilidades técnicas propias de la atención clínica, entre otras, el trabajo de habilidades comunicacionales o el uso de preguntas en sesión. Esto se puede realizar a través del modelaje de conductas, el feedback y role playing.

El trabajo sobre estos elementos técnicos siempre está sustentado sobre pilares relacionales como los observados en el acápite de área afectiva. Esto implica, preocuparse por el avance de cada proceso personal, entender que éste es un proceso de crecimiento personal y para colaborar en esto es imprescindible “asegurarse que lo que se diga llegue bien adentro”. Esto será posible sólo si el supervisor, en un escenario de alta exigencia, es capaz de “tomar al alumno en su mundo valórico, espiritual y emocional”.

Plantean, también, las supervisoras la importancia de que todo el proceso conserve la característica de lka contención como un aspecto relevante. Se entiende que los practicantes necesitarán distintos tipos y estrategias de contención dependiendo el momento de su práctica profesional. Por ejemplo, el manejo de la frustración cuando sus proceso no avancen de acuerdo a las expectativas o ser capaces de hablar de resonancias personales que emergen en esos mismos procesos. Una supervisora enfatiza la necesidad-posibilidad de ayudar a los practicantes a “deconstruir” una serie de mitos que les juegan en contra en este proceso.

Finalmente, surge la importancia de preocuparse por sus relaciones con los pacientes, las instituciones en las cuales participan, colegas, supervisores de terreno, etc.

Persona del supervisor

En esta área de reflexión se encuentran dos elementos a considerar. En primer lugar, surge la constatación de que el supervisor no está exento de identificación con la experiencia de sus

supervisados. El hacer conciente esta implicancia, lleva a estar en constante evaluación de las estrategias que se están utilizando para guiar a los supervisados y devolverles la responsabilidad de encontrar sus propias respuestas.

En segundo término aparece una sensación mayoritaria mas no unánime de cierta decepción por la manera en que estos nuevos psicólogos y psicólogas se acercan a la profesión. Quizás, este es uno de los elementos más diferenciadores respecto de generaciones anteriores.

Frases como “pena y lata por la falta de cariño por la profesión” o “me da rabia la actitud poco conectada emocionalmente de los alumnos” dan cuenta de esta sensación de poco contacto emocional de los practicantes tanto con sus pacientes como con su propio mundo interno. Así, en muchas ocasiones, el trabajo se hace difícil pues parece “mal supervisor aquel que se mete demasiado en la intimidad de otro”. Una supervisora comenta en especial “el supervisor entrega su cabeza, corazón, su futuro, sus sueños y puede ser muy destructivo (el desgaste profesional)” .

Necesidad de formación como supervisores

Como se mencionó previamente en la descripción de las participantes de este estudio, sólo una de ellas cuenta con formación formal como supervisora, una es supervisora acreditada sin formación formal y la última participante no tiene acreditación como supervisora a pesar de los años de experiencia.

En este ámbito surge como un imperativo el tema de la formación, poniendo énfasis en dos áreas de desarrollo:

En primer lugar, emerge la necesidad de formación para llegar a ser supervisor, es decir, cómo se regula la trayectoria a través de la cual alguien llega a recibir la acreditación. Una entrevistada plantea enfáticamente “Puede ser aberrante y peligrosos no formarse”. Aunque no aparecen propuestas formales de cómo esto debiera producirse, se releva la necesidad de una formación “formal”.

En segundo término emerge la necesidad de la actualización constante, de la retroalimentación sistemática con otros supervisores. Se habla de supervisión de la supervisión o “demostrar horas de metasupervisión”, o sea, se valora y se necesita el espacio de colaboración con supervisores de mayor experiencia que aporten en la contención, modelaje de conductas y respuestas de los supervisores, etc. En este sentido se plantea, además, la importancia de que las universidades eleven sus estándares de exigencia para los supervisores “debieran chequear que se han formado...debieran chequear cuáles son los planes de supervisión de cada supervisor, etc.” pues esto impactaría de manera notable en la calidad de formación de los egresados de psicología.

Un último tema que trasciende las entrevistas aunque no aparece de manera explícita es cuánto se valora el espacio de supervisión, quedando en el aire la sensación de poca valoración del espacio tanto de los alumnos como de las instituciones. Sólo una profesional es capaz de explicitarlo con la siguiente frase “el espacio de supervisión no se valora, valida, tampoco a nivel económico”.

Discusión Final

El objetivo de este trabajo era comprender las experiencias de psicólogos/as que desarrollaran el rol de supervisor de psicólogos en práctica profesional. La información recabada permite, en principio, generar una idea global de lo que implica asumir este rol.

Lo primero que surge, desde los relatos desde las entrevistadas, es la percepción de una experiencia compleja. Aparece una situación interesante que tiene que ver con un choque de expectativas en cuanto al tipo de supervisado/a que les gustaría tener y el supervisado/a real con que deben trabajar. En este sentido, es relevante la comparación que se hace con alumnos de generaciones anteriores en que los alumnos actuales son mal evaluados.

Por un lado, aparece la imagen de un estudiante deficitario en cuanto al conocimiento y manejo de enfoques psicoterapéuticos y de técnicas de intervención. Acompañado de lo anterior, aparece la figura de un estudiante extremadamente demandante, lo cual es coherente con la etapa de desarrollo de este aprendiz. No obstante, esto es vivido con insatisfacción por las supervisoras pues esta demanda en general, las sitúa en un rol de profesor/a más que de supervisora. Pareciera que el rol de supervisor estuviera recargado hacia poder recordar o generar conocimiento que se supone ya debiera estar desarrollado. Esto contrasta con el recuerdo de años previos en que los alumnos al egresar contaban con un bagaje teórico y práctico que les permitía posicionarse de una manera más “profesional” frente a la experiencia de práctica final. Una hipótesis sobre esta situación puede ser que el acortamiento de la carrera de psicología expone más temprano a los estudiantes a un proceso de práctica profesional, lo que implica acomodar los tiempos de formación a un nuevo contexto y distintas expectativas.

Otro elemento que destaca, es la queja de las supervisoras en cuanto a la reticencia de los estudiantes a explorar en su propio mundo emocional como herramienta de desarrollo personal y profesional, se percibe esta situación como si los estudiantes en práctica vivieran esta experiencia como una amenaza que les impide generar una apertura al aprendizaje experiencial más que teórico. Incluso, esta situación es significada como que “los alumnos no aman la profesión” o “son poco jugados”. Probablemente, acá emerge con mayor fuerza el choque de expectativas que se mencionaba anteriormente. Es altamente probable que hace 15 o 20 años atrás los estudiantes que egresaban de psicología y que elegían una práctica en el área clínica, tenían claro que ese era el oficio que querían desarrollar el resto de su vida, lo cual era coherente con el modelo económico y social imperante en el país en esos momentos. Sin embargo, hoy en un mundo muy diferente, las trayectorias profesionales no están diseñadas ni menos comprometidas al momento del egreso. Es cierto que los estudiantes tienen preferencias por un área u otra y, al mismo tiempo, también es cierto que no están pensando que dicha elección será para el resto de su vida profesional. Esto es coherente con un mundo en que el cambio se produce y se valora todos los días, donde el mandato es a reinventarse constantemente (innovación es una palabra de moda) Por lo mismo, es esperable que la relación con el rol de los psicólogos/as de hoy sea distinta de lo que sucedía hace 15 años. Esto implica, para los supervisores, el desafío de adaptarse a una generación diferente con necesidades y compromisos distintos.

Es, entonces, al interior de este encuentro de expectativas que se da la relación de supervisión. De los relatos analizados, se desprende que las supervisoras ocupan mucho tiempo de su proceso a entregar contenidos teóricos lo cual trae aparejado el desafío de conocer y manejar diversos enfoques para colaborar con los diversos intereses y necesidades de los supervisados. Se pudiera pensar que este desafío también se expande a la formación de

supervisores; desde la literatura revisada y desde la propia experiencia, se puede pensar que a un supervisor (hoy en día) no le alcanza con sólo manejar un modelo terapéutico y ser experto en dicho modelo. Para poder responder a las necesidades de los supervisados y de sus consultantes, pareciera necesario incorporar una serie de conocimientos provenientes de distintas fuentes: modelos teóricos de psicoterapia y supervisión, didáctica, resultados de investigación en psicoterapia y supervisión, por nombrar algunos. Al mismo tiempo, es interesante pensar cómo los diferentes programas de formación pueden ir integrando estas variables en sus diseños curriculares.

Además de la sensación de excesiva demanda de parte de los supervisados, surge la sensación de poca valoración del rol de supervisor/a. Esto se podría entender desde dos vertientes: por un lado, en la relación con los supervisados, se observa una cierta falta de respeto por la autoridad (que implica el rol del supervisor) lo cual se pone en juego, entre otras cosas, en el respeto por la asistencia a supervisión, el respeto por el horario, la disposición a participar de las actividades propuestas, en resumen, el respeto por los espacios formales que implica la supervisión. Nuevamente, emerge la comparación con generaciones pasadas en que parecía que no había que invertir tanto tiempo ni energía en este ámbito. Mirando, otra vez, desde una lectura más global es cierto que los jóvenes hoy son más cuestionadores y ponen en entredicho muchas veces los encuadres de sus profesores (o supervisores o guías) El respeto por la autoridad no está ganado a priori, más bien se negocia y se da desde una evaluación que hace el joven de los adultos con los cuales se relaciona (Arias y Quiroga, 2005) La segunda vertiente que podría explicar esta poca valoración del rol, viene desde el ámbito institucional. Esto tiene que ver con las condiciones en la cual se desarrolla la supervisión: número de alumnos, tiempo asignado para el proceso, honorarios asociados, etc. Aparece la idea de que el pago no es proporcional al trabajo realizado ni a la expertise del profesional que lo realiza. Este es un tema a discutir, pues como se mencionó en el marco de antecedentes la realidad de las instituciones es muy variada, por lo tanto, es difícil tener un panorama que homogenice la situación global de los supervisores en el país. Además de los elementos que aparecen en el discurso de las supervisoras, llama también la atención aquellos elementos que no aparecen pero que pueden ser interesantes para agregar a la discusión.

Algo que es importante de resaltar, es la gran variedad de casos que los estudiantes deben atender en su proceso de práctica profesional. Además de la variedad, la variable complejidad es esencial. Por ejemplo, los practicantes realizan evaluaciones para determinar la posible presencia una vulneración de derechos (abuso sexual, maltrato familiar, violencia de género, etc.) situaciones que conllevan en muchos casos extrema gravedad y urgencia. Frente a estas situaciones, en general, los practicantes no cuentan con las herramientas básicas para intervenir, recayendo en el supervisor la responsabilidad de mostrar los caminos más idóneos frente a cada situación (incluyendo los caminos jurídicos, en cuanto a la normativa actual) Esto obliga a los supervisores, no sólo a conocer de modelos teóricos, sino también a conocer y manejar la normativa dentro de la cual es posible atender estas situaciones críticas. Esto mismo conlleva un desafío para las escuelas de psicología, pues en menos tiempo, deben entregar una formación con un alto grado de especialización.

Otro elemento que es interesante de mirar es la ausencia de conceptos asociados a la formación por competencias. Todas las universidades de Chile han migrado hacia modelos de desarrollos de competencias versus manejo de contenidos. Esto hace necesario que los supervisores conozcan modelos de formación por competencias (Bernard & Goodyear, 2013; Falender & Shrafranske, 2007) tanto en pregrado como en especialización. Es posible

imaginar, también, que este desafío se hace extensible a los programas de formación de supervisores.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se puede pensar que existió poca variedad en cuanto a las personas entrevistadas (todas mujeres y cercanas al modelo sistémico) lo que redundaría en la necesidad de ampliar la muestra para acceder a información más heterogénea incorporando supervisores (hombres y mujeres) de distintos enfoques. Por otra parte, el hecho de que no exista una regulación respecto de la función del supervisor hace posible que las formas de llegar a ser supervisor (hasta hace un par de años) sea tan distinta que no permita encontrar un camino común para llegar a ejercer el rol. Quizás sería importante, en este punto, comparar la experiencia de más supervisores con y sin formación “formal” y encontrar mayores matices en las trayectorias formativas.

Quedan pendientes muchas preguntas respecto del rol del supervisor y cómo avanzar en el desarrollo de esta función de tal manera de proveer una formación aún de mayor calidad para nuestros estudiantes y, a través de ellos, entregar una atención de calidad para millones de personas que confían en la atención psicológica.

Referencias Bibliográficas

- Arias, S. y Quiroga, S. (2005). Problemáticas familiares emergentes. Documento de estudio N°21, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez
- Bernard, J., & Goodyear, R. (2009). Introduction to clinical supervision. In Bernard & Goodyear (Eds.), *Fundamentals of Clinical Supervision* (4th ed.).
- Bernard, J., & Goodyear, R. (2013). The Importance, Scope and Definition of Clinical Supervision. In Bernard & Goodyear (Eds.), *Fundamentals of Clinical Supervision* (5th ed.).
- Daskal, A. (2008). Poniendo la Lupa en la Supervisión Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII(3) 215-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921795003>
- De Lebl, B. (2000). Supervisión clínica. *Revista Ciencia Y Cultura*, (8), 87–95. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077332320000002000009&script=sci_arttext
- Falender, C. & Shafranske, E. (2007). Competence in Competency Based Supervision Practice: Construct and Application. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 38 (3), pp. 232 – 240.
- Falender, C. & Shafranske, E. (2004). *Clinical Supervision: A Competency-Based Approach*. APA books.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- Juliá, M.T. (ed) (2013). *Competencias profesionales del psicólogo en Chile: propuesta desde las universidades estatales*. Ediciones Universidad de La Serena.
- Krause, M.(1995): “La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos” en *Revista “Temas de Educación”*, N° 7, páginas 19-39. Santiago.

Loubat, M. (2005). Supervisión en Psicoterapia: Una posición sustentada en la experiencia Clínica en Terapia Psicológica, Vol. 23, Nº2, 75 – 84

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Editorial Paidós, Barcelona.

Watkins, C. (1997). Handbook of Psychotherapy Supervision. John Wiley & Sons, Inc.

INSERCIÓN LABORAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

Desatnik Miechimsky Ofelia

Viquez Rodríguez Jorge

Universidad Nacional Autónoma de México

Distrito Federal, México

Introducción

La capacidad de la economía mexicana para generar empleos productivos, al menos al mismo tiempo que crece la población en edad laboral, es uno de los principales retos que ha enfrentado el país desde principios de los ochenta. Ruiz (2011) realiza un análisis sobre en las sociedades modernas sobre la falta de oportunidades de la población en edad de trabajar en una sociedad cada vez más tecnificada, en la década actual la economía mexicana ha estado lejos de generar entre uno y 1.2 millones de empleos, que exige el aumento de la PEA (Población económicamente activa), por el contrario la evidencia señala que no solamente ha crecido el desempleo sino que ha crecido la población ocupada sin prestaciones sociales y los empleos informales. De acuerdo con el reporte de investigación 118, del Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM, en sólo dos años la reforma laboral ha tenido impacto en el número de horas trabajadas, así como en el nivel de ingresos, el reporte indica que de 2012 a 2014, hubo un incremento del número de horas trabajadas (35 o más horas semanales) del 1.1%, siendo para el 2012 había una tasa de ocupación de 72.3% con respecto 73.4% de 2014. El análisis por el nivel de ingresos del porcentaje de ocupados disminuye de 2012 con respecto a 2014, donde el primero se sitúa con el 23.1% y 21.2% respectivamente en la categoría de más de 3 salarios mínimos, resultando una diferencia de -1.8%. Una de las observaciones del reporte citado por Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM, es la metodología utilizada por el INEGI para generar la tasa de desocupación y el sesgo de la medición existente, debido que a que el INEGI no considera a la población total, sino sólo a la población que intenta incorporarse al mercado laboral durante el último mes y que aún no lo consigue, sin embargo existe una población disponible que quiere trabajar pero no tiene trabajo y no lo buscaron durante el último mes, por tal motivo el presente informe plantea una metodología fundamentada en la Organización Internacional de Trabajo (OIT), proponiendo la tasa de desempleo de la siguiente manera: $Tasa\ de\ Desempleo = (Población\ desocupada + Población\ disponible) / (PEA + Población\ disponible)$., con la metodología ya mencionada la Población desempleada para el tercer trimestre de 2014 es de 8 millones 735 mil 356 personas, casi el triple de la población desocupada que el INEGI mide en su tasa de desocupación.

Millenaar (2014) analiza la problemática de la inserción laboral juvenil como un escenario de investigación relevante y pone el foco de atención en las características de inclusión de trabajo en aquellos que se encuentran en situación de pobreza, evidenciando cómo la desigualdad social incide en las oportunidades de empleo y en las estrategias y vínculos que tienen los jóvenes con la esfera laboral. Millenaar menciona que las mujeres más pobres se insertan en oficios tradicionalmente asociados al mundo femenino, caracterizados por bajas remuneraciones y condiciones precarias, traduciéndose en tasas elevadas de desempleo, inactividad, sub-ocupación y precariedad laboral.

Dentro del campo laboral la psicología tiene como funciones centrales la implementación de las aproximaciones teóricas, con el objetivo de construir y aplicar reflexivamente metodologías para el diagnóstico e intervención de los principales problemas que aquejan a lo individual como social, por lo tanto la inserción del psicólogo dentro del campo laboral impactara de forma inmediata entre los distintos sistemas laborales. Quintana y Curberlo (2015) realizan un análisis del papel de la psicología desde un punto de vista Micro y Macro, que tradicionalmente se ha asociado a lo público y a lo privado y por lo tanto las políticas públicas son medios regulatorios de las prácticas psicológicas, sin embargo a pesar que muchas regulaciones están marcadas por lo psicológico siguen sin otórgales la atención que se le mereceré, esta premisa lleva a las siguientes ideas implementadas en las políticas públicas: Procesos educativos, desempeño del sujeto en la sociedad y la relación de política, género y la influencia del individuo en la sociedad. Los esquemas psicológicos se presentan como instrumento de transformación de la sociedad misma, las leyes sociales se instituyen por leyes psicológicas.

De acuerdo con el programa de vinculación con Exalumnos de la UNAM, la encuesta 2012-2013, para la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología, indica que el 70% de los encuestados se encuentran trabajando, el 25% está en búsqueda de trabajo y el 5% restante indica que no lo hace por situaciones personales. Por género 96% y 92% de mujeres y hombres trabajan respectivamente. Dentro de los principales motivos por la que no han encontrado trabajo son: falta de ofertas o que estas no responde a sus expectativas (17%), porque perdieron su trabajo (24%) y por no contar con los requisitos o falta de experiencia (45%). De los encuestados sólo el 16% trabajan en servicios de salud, siendo la psicología clínica la principal actividad. Este último punto refiere un gran cambio y conceptualización de la psicología clínica, a su vez García, Piqueras, Rivero, Ramos y Obilitas (2011) comentan que en la última década se ha experimentado un gran cambio referente a la psicología clínica, pasando de los autoinformes a terapias altamente efectivas, la OMS define a la Psicología Clínica y de la Salud como “la disciplina o el campo de especialización del psicología que aplica principios, técnicas y los conocimientos desarrollados por ésta a la evaluación, diagnóstico, prevención, explicación y tratamiento de trastornos físicos y/o mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de salud.

Echeburúa, E., Salaberría, K. y Cruz. M. (2014) hicieron un análisis sobre las nuevas demandas terapéuticas y su relación con los cambios sociales y con una mayor exigencia de la calidad de vida por parte de los pacientes, por su parte los autores concluyen que muchas de las consultas a los psicólogos no se relacionan con trastornos mentales, sino con situaciones de infelicidad y malestar emocional, por lo tanto los psicólogos clínicos tendrán que adaptarse a esta nueva realidad y evitar la tendencia a establecer diagnósticos psiquiátricos y desarrollar estrategias de intervención.

Escoda & Cos (2009) destaca el impacto que el desempleo produce en las personas, el desempleo afecta no sólo económicamente, sino también psicológicamente y socialmente, destacan repercusiones como: baja autoestima, disminución de relaciones sociales, sentimiento de impotencia, frustración, autoculpa, inseguridad, aislamiento y cambios en los hábitos de comportamiento, estos síntomas se agravan con el tiempo y extienden su influencia a la familia, a los amigos y al entorno social. Escoda concluye con la propuesta de instaurar tutorías individualizadas dentro de la escuela formadora, para facilitar procesos de capacitación y búsqueda de empleo antes y después de concluir con el proceso formativo, así como facilitar una educación emocional al desempleado, para evidenciar sus puntos fuertes y carencias entendidas como potencialidad de desarrollo.

Los estudios de seguimiento son una herramienta para la evaluación de los posgrados que permitan verificar, comparar y ponderar el logro de los objetivos del programa y el perfil de egreso en el ámbito laboral, así como la pertinencia e impacto de dichos programas en la campo de la docencia e investigación. Por otro lado, el CONACYT pregona que mediante la evaluación y el seguimiento de egresados se ayuda a fortalecer el posgrado, tanto institucional como nacionalmente, ya que se tendrá información sistemática de los egresados para poder verificar la calidad académica de los programas y necesidades de empresas así como instituciones de salud.

Por lo antes mencionado, nos sirve como fundamento para realizar un seguimiento de egresados, desde la perspectiva de los obstáculos que surgen al realizar esta función y los beneficios que representa para conocer la realidad de los programas a nivel posgrado y estar en condiciones de llevar a cabo adecuaciones y mejoramiento. Por lo tanto el presente trabajo tiene como objetivo: Conocer, describir y analizar las principales actividades laborales, nivel de satisfacción y limitantes encontradas a nivel profesional de los egresados de la maestría en terapia familiar en 15 generaciones.

Método

Participantes

La metodología contemplo la aplicación de encuestas a una muestra no probabilística de 34 egresados de la Maestría en Psicología, en la Residencia de Terapia Familiar, la población universo es de 140 egresados de 2002 a 2016. La muestra estuvo integrada por 66.7% para el sexo femenino y el 33.3% correspondiente al sexo masculino. La edad oscila entre 27 y 58 años de edad con una media de 35.7.

Instrumento

El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de Seguimiento de egresados que está compuesto por 76 ítems, con opción múltiple y escala dicotómicas dividido en cinco áreas de actuación, las cual comprenden: Datos Sociodemográficos, Datos laborales, Evaluación de los servicios administrativos del programa de posgrado, Evaluación de competencias en el área clínica y formación y actualización profesional.

Procedimiento

Fase de contacto: Se solicitó la información de datos personales y la autorización por parte de la coordinación de la Maestría en Terapia Familiar para poder tener la base de datos de los alumnos egresados de la residencia. Se importó al Google Forms, para hacerlo llegar vía correo electrónico.

Fase de convocatoria: Se realizó un pilotaje del instrumento de seguimiento de egresados, con el objetivo de retroalimentar las preguntas planteadas y analizar los datos recabados. Se realizaron las modificaciones pertinentes y se implementó el instrumento en su versión final.

Fase de aplicación: Se crearon grupos de correo de acuerdo al periodo de egreso, se les facilitó las instrucciones y liga para acceso al formulario en línea.

Resultados

La muestra de seguimiento de egresados, reporta que el 85.3% tiene una procedencia de escuela pública, mientras que el 14.7% reporta que egreso de la licenciatura de escuela particular, con respecto a los índices de graduación el 76.5% esta graduado en comparación con el 23.5% que se encuentra en proceso, estos mismos porcentajes son indicadores de los egresados cuentan con cedula profesional. Como se exhibe en la tabla 1, el 77.5% de los egresados se encuentra graduado, mientras que el 22.5% se encuentra en proceso de concluir el proceso de titulación.

		n	%
Sexo	Hombre	12	33
	Mujer	28	67
Tipo de Institución	Pública	6	15
	Privada	34	85
Graduados	En proceso	9	22.5
	Concluido	31	77.5

Tabla 1. Datos sociodemográficos del grupo de estudio

En relación a los principales lugares de residencia que reportaron, se encontró que el 44% es originario del Estado de México, el 33% al D.F. Asimismo se encontró que el porcentaje que le precede es Quintana Roo con un 5% al igual que Querétaro (Figura 1).

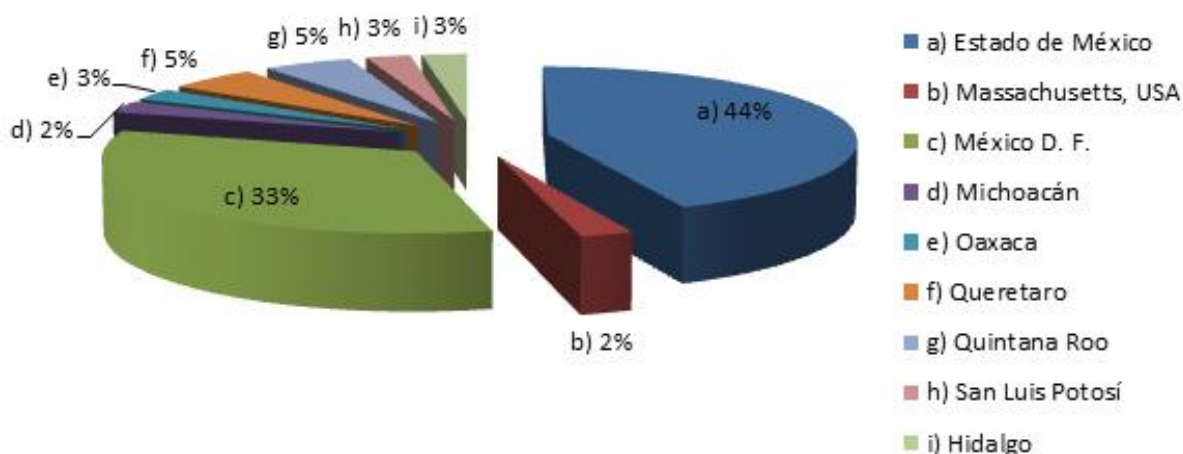


Figura 1. Porcentaje de egresados y sus lugares de residencia.

En relación el nivel de ingreso mensual se encontró que 17% de los encuestados tiene un sueldo promedio de 12,000 a 14,000 pesos, siendo este el porcentaje más alto en comparación con el 2% que refiere a un sueldo de 2,000 a 4000 pesos mensuales. Así mismo el segundo porcentaje más alto es lo que refiere al sueldo mensual de 16,000 a 18,000 pesos (Figura 2). De este sueldo generado el 72.5% reporta que satisface sus necesidades básicas en comparación del 27.5% que indica lo contrario. De igual manera el 45% de los egresados reporta tener dos empleos, 15% tres empleos y 30.8% reporta tener sólo un empleo.

Finalmente se reporta que el 90% de los egresados se dedica a la práctica terapéutica, con un 65% de refiriendo que tienen consultorio propio en comparación con el 35% que no lo tiene.

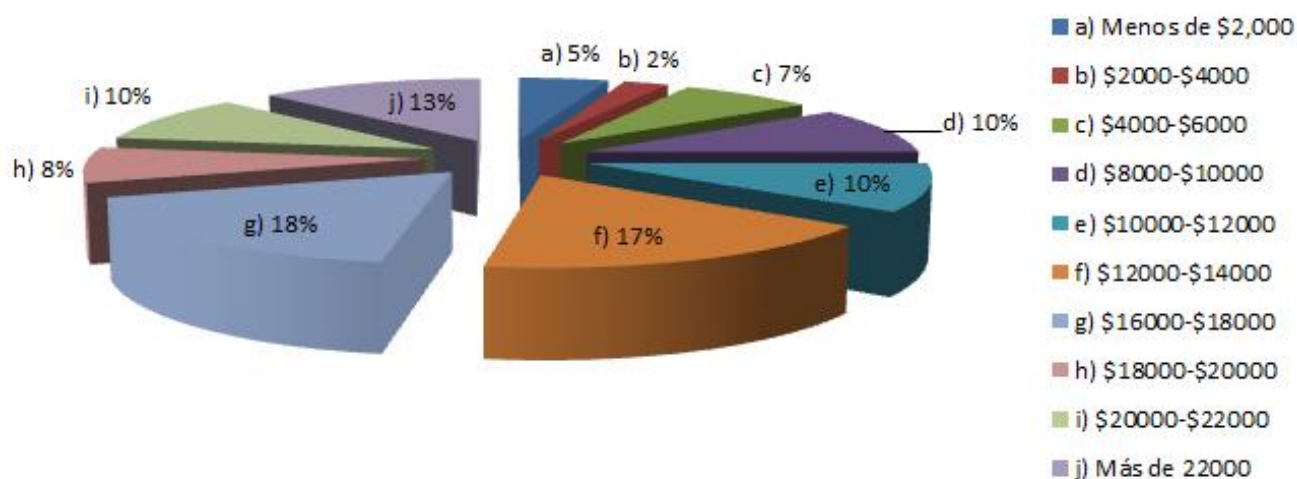


Figura 2. Porcentaje de sueldo mensual de los egresados de la Residencia en Terapia Familiar

En la Figura 3, se muestra la relación de los conglomerados de las categorías (Profesorado, sistema de evaluación, actividades académicas, seminarios teóricos, apoyo a la comunidad,

bibliografía etc.), para la asignación de las jerarquías del dendrograma se utilizó el coeficiente de disimilitud euclidiana, que indica que tan distantes están las variables evaluadas unas de otras, por lo tanto en la figura 3, podemos observar las distancias mínimas se encuentran en las categorías profesorado y sistemas de evaluación, mientras que para las distancias medias corresponden a las variables evaluadas: Sistema de enseñanza, entidad académica y administración escolar; finalmente las distancias máximas están marcadas en los rubros biblioteca, apoyo tecnológico, talleres y cursos, siendo estos los elementos más alejados. Podemos considerar que en general las categorías evaluadas son homogéneas y que la mayoría de las observaciones quedan a una distancia inferior a 5 del resto, sin embargo hay algunas que se alejan mucho de las demás como las distancias máximas previamente citadas.

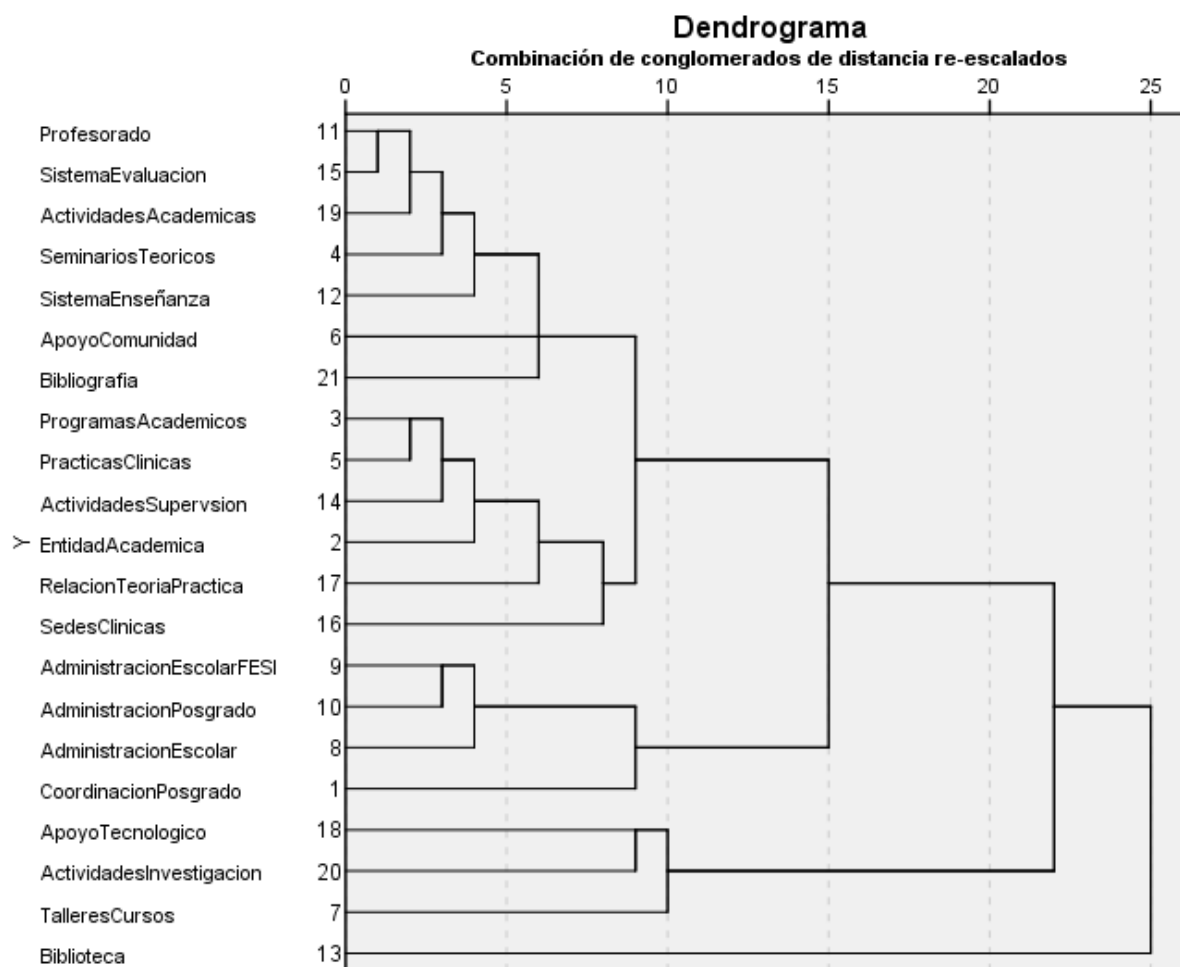


Figura 3. Grupos homogéneos y la disimilitudes de la evaluación de la Residencia en Terapia Familiar.

Respecto al perfil de egreso se realizó un análisis de disimilitudes (Figura 4) de las siguientes categorías: Habilidades teórico conceptuales; habilidades clínicas, detección, evaluación y tratamiento; habilidades de investigación y enseñanza, y ética y compromiso social, siendo las categorías más afines: Definición del motivo de consulta, definición de objetivos, contacto terapéutico, evaluación del problema, desarrollo de actitud y respeto, análisis del trabajo

terapéutico, modelos teórico y selecciones de técnicas las categorías con menor distancia euclidiana entre variables, por el lado la mayor distancia euclidiana es diseño de proyectos de investigación y la elaboración de reportes e identificación de procesos. De acuerdo a la jerarquía presentada se puede observar que hay homogeneidad entre las relación de las categorías a que ocho variables presentan la relación mínima, debido a la semejanza de evaluación por parte de los egresados de la maestría en psicología en la residencia de terapia familiar.

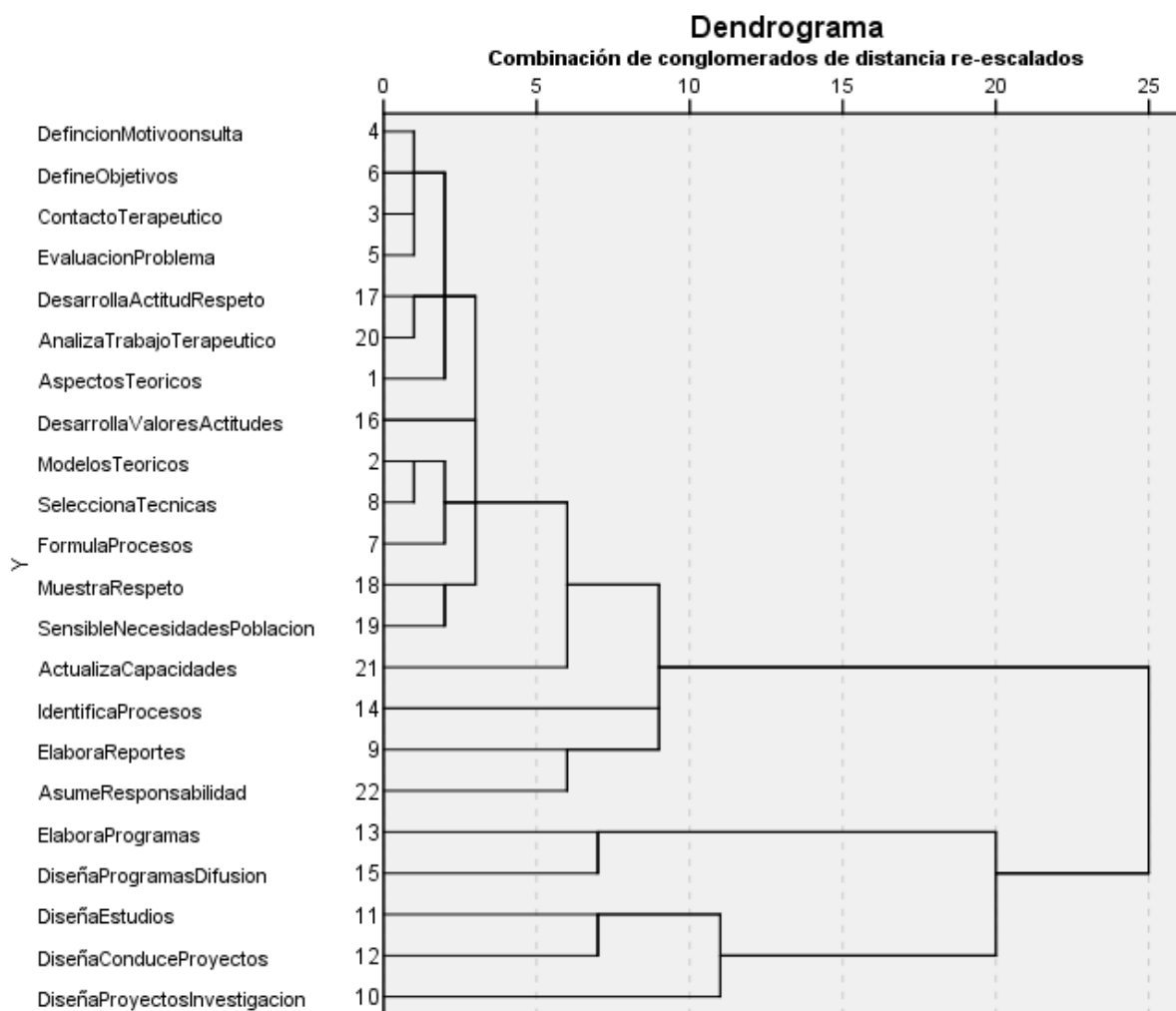


Figura 4. Grupos homogéneos y la disimilitudes de la evaluación de los objetivos del perfil de egreso del programa de la Residencia en Terapia Familiar.

Para finalizar se realiza un rastreo sobre producción y divulgación científica, los datos estadísticos son los siguientes: 90% de los egresados no ha participado en la publicación de capítulos de libros, el 75% reporta haber escrito artículos con temática profesional y el 27.5% comenta haber participado en programas de radio, TV, documentales y entrevistas.

Discusión

La elaboración de programas de seguimiento de egresados por parte del programa de Maestría en Psicología en la Residencia de Terapia Familiar se considera necesaria para la mejora de los servicios administrativos, calidad docente y planes de estudio, así como para identificar las habilidades adquiridas de los egresados de la residencia en terapia familiar, por lo tanto los estudios de egresados no pueden reducirse a encuestas de inserción laboral, sino una valoración de los egresados sobre su formación recibida, institución sede y programa de estudio.

El estudio hace evidente un incremento en los sueldos de los egresados, ya que el 35% de los egresados tienen un sueldo de que va desde 12,000 a 18,000 pesos, siendo un sueldo que reportan como satisfactorio para cumplir con sus necesidades básicas.

De acuerdo con Tavera (2012) Los posgrados que se encuentran inscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT deben de efectuar evaluaciones constantes para analizar la pertinencia del plan de estudios y la proyección de los ex alumnos en el ámbito laboral.

La satisfacción que el egresado percibe con respecto a la formación que recibió durante su tránsito por las aulas de la institución es un indicador que aporta información que conlleva a la reflexión del cuerpo académico encargado de transmitir conocimientos, de acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación el 85% de los egresados reportan que los logros profesionales corresponden a lo que ellos esperaban y el 100% de los encuestados refieren que les ha servido para su desempeño profesional.

El ingreso y permanencia de los egresados en el trabajo es un fuerte indicador del programa de la residencia en terapia familiar, así como las demandas de organismos e instituciones externas, al respecto Ávila y Aguirre (2005) mencionan que cuanto mayor sea el índice de ocupación de los egresados mayor será la calidad de la enseñanza, pero se requiere una dinámica demandante y favorable del mercado laboral.

Conclusiones

Del estudio llevado a cabo, se obtienen las siguientes conclusiones:

- Para continuar con el seguimiento de egresados es importante tener la información actualizada: Correo electrónico, teléfono de casa, teléfono celular, para tener contacto con ellos o en su defecto con la institución donde labora.
- Tener un programa periódico de seguimiento, así como entrevistas a profundidad para conocer a detalle las experiencias por parte de los egresados de las distintas generaciones.
- El estudio de egresados necesita una adecuada difusión entre los alumnos para lograr su participación.
- El seguimiento de egresados permite reconocer los principales obstáculos que presentan los estudiantes al momento de egresar y concluir con el proceso de titulación y obtención de la cedula profesional.
- Con la información obtenida, se gana terreno para fortalecer los programas de estudio, práctica docente y actividades de investigación, así como las posibles repercusiones positivas en su vida laboral.

Referencias Bibliográficas

- Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM. (2015). Reporte de Investigación 118. Desempleo y menos paga por más horas de trabajo: resultados a dos años de la reforma laboral. 28 de Enero de 2015, de UNAM Sitio web: <http://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-118-desempleo-y-menos-paga-por-mas-horas-de-trabajo-resultados-dos-anos-de-la-reforma-laboral/#comments>
- Centro de Análisis Multidisciplinario, UNAM (2013). Reporte de investigación 112 “En México se oculta el 70% del desempleo y la precarización de los trabajadores a un año de la Reforma Laboral” Disponible en: <http://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-112-en-mexico-se-oculta-el-70-del-desempleo-y-la-precarizacion-de-los-trabajadores-un-ano-de-la-reforma-laboral/>
- Escoda, N. P., & Cos, A. R. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3).
- Echeburúa, E., Salaberría, K. y Cruz. M. (2014). Aportaciones y limitaciones del DSM-5 desde la Psicología Clínica. *Revista Terapia Psicológica*, 32(1), 65-74.
- García, L.L., Piqueras, J., Rivero, R., Ramos, V, y Oblitas, L. (2011). Panorama de la Psicología Clínica y de la Salud. *Revista CES Psicología*, 1(1), 70-93.
- Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*, (22), 325–339.
- Quintana, D., & Cuberlo, L, (2015). La psicología y las políticas: entre lo individual y lo público. *Alternativas cubanas en Psicología*, 3(9), 15-23.
- Secretaría de Servicios a la Comunidad. (2013). Encuesta 2012-2013, Egresados de Nivel Licenciatura 2010. 5 de Diciembre de 2015, de UNAM Sitio web: <http://www.pve.unam.mx/encuesta/01/menu10.php>
- Tavera, M. E., Jiménez, M., Hernández, C. A. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación Universitaria*, 5(2) 41-51.
- Ruiz, P., & Ordaz, J.L., (2011). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. *Journal of Economic Literature*, 8(23), 91-105
- Weller, J. (2006). Problemas de la inserción laboral de la población juvenil en América Latina. *Papeles de Población*, 12(49), 9–36.

PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA URBANA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE BUCARAMANGA

Gómez Meneses, Diana Carolina⁶

Garzón Núñez, Angie Marcela

Jiménez Salcedo, María Paula

Universidad Pontificia Bolivariana

Bucaramanga, Colombia

Introducción

Colombia es un país con una larga historia de violencia política y de conflicto armado interno. No obstante, la mayor parte de la violencia que ocurre en el país se manifiesta en contextos distintos al del enfrentamiento armado político, esto es: a un nivel micro o interpersonal (Chaux, 2002). En Colombia, según González y Molinares (2010), la violencia urbana se vivencia como un hecho cotidiano, lo cual conlleva a que gran parte de las actitudes de la población ante el fenómeno y sus consecuencias sean de indiferencia y habituación, hecho que parece generar más violencia, ya que la indiferencia es opuesta a la responsabilidad social del agente que convive en comunidad.

La violencia urbana es un fenómeno complejo que involucra un conjunto de manifestaciones hostiles: riñas, atracos, tiroteos entre pandillas, tráfico de drogas y crimen organizado, entre otras, que envuelven la ciudad y se pueden legitimar dentro de esta. Este fenómeno está relacionado con altos niveles de pobreza, discriminación, desigualdad económica, inequidad social y abuso de drogas (Pfanner, 2010). La violencia y la criminalidad son consecuencia de la inequidad en la distribución de los ingresos y de la falta de oportunidades (ONU-HABITAT, 2014), aunque también, están “directamente asociados a percepciones y marcos de inseguridad y miedo” (Koonings, 2010, p. 15). Es decir, de acuerdo con Abramovay (1999, citado por González & Molinares, 2010), la violencia urbana involucra un componente subjetivo porque su percepción no está sustentada en hechos concretos sino en sensaciones y variables sociales y relaciones.

⁶ Diana Carolina Gómez Meneses es psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, y magíster en psicología de la Universidad de los Andes, Colombia. Es profesora asistente en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), seccional Bucaramanga (diana.gomez@upb.edu.co). Pertenece al grupo de investigación Análisis y Transformación Psicosocial (ATPS) de la facultad de Psicología de la UPB. Angie Marcela Garzón Núñez (angie.garzon@upb.edu.co) y María Paula Jiménez (mariap.jimenez@upb.edu.co) son psicólogas graduadas de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, quienes realizaron su trabajo de grado en la línea de gestión de conflictos del Grupo ATPS.

Las consecuencias que trae consigo la violencia urbana son de diversa índole: cambios de la estructura social y política del país, desorden en las normas sociales y hostilidad en la comunidad, los cuales afectan el bienestar de los ciudadanos, modificando su percepción y por ende, las conductas personales y comunitarias dentro del ámbito social (Ortega, 2008). Asimismo, hacer parte de una sociedad integrada por una cultura violenta, ya sea como víctima, victimario o espectador, produce una sensación de angustia y desesperación que puede llegar a ser un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos mentales (Mari, Mello & Figueira, 2008).

En Colombia y en Bucaramanga la violencia urbana es de grandes proporciones. De acuerdo con la Encuesta sobre Convivencia y Seguridad Ciudadana, realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2014), “durante el año 2014 el 17.3% de las 17.491 mil personas de 15 años y más, sufrieron al menos un delito para el total de 28 ciudades encuestadas” (p.1). Específicamente, en Bucaramanga “la tasa de victimización fue 15.0% presentando un aumento de 6.5 puntos porcentuales frente a la tasa del año 2013 (8.5%)” (DANE, 2015, p.2). Según estadísticas de la Policía Nacional, hasta junio del 2015, en Colombia se han producido 10 muertes diarias ocasionadas por riñas (EL TIEMPO, 2015). El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014), en su publicación oficial sobre violencia en Colombia *Forensis: Datos para la vida*, señala que Bucaramanga es la cuarta ciudad con mayor tasa de lesiones no fatales con 1.200 heridos de cada 100.000 habitantes.

Teniendo en cuenta que la violencia urbana es un fenómeno inmerso en la cotidianidad de la sociedad colombiana, con consecuencias devastadoras para la salud mental y las estructuras sociales y políticas del país, el cual se legitima y fomenta en muchas ocasiones a partir de marcos de interpretación- creencias, percepciones, representaciones sociales o vivencias cercanas -, el propósito que se persigue con este estudio es ampliar el conocimiento en torno a las percepciones sobre violencia urbana que tienen estudiantes residentes de la ciudad de Bucaramanga. Es de gran relevancia teórica y social abordar este fenómeno desde una perspectiva holística que permita considerar la mediación cognoscitiva de los ciudadanos e ir más allá de las cifras de prevalencia existentes en reportes oficiales a nivel nacional, contemplando en su descripción, variables cognitivas, sociales y relacionales que se encuentran en el contexto de los individuos.

La evidencia empírica existente sobre la percepción de la violencia urbana que tienen algunos actores de la comunidad, principalmente estudiantes, y las condiciones del entorno y relacionales que configuran su percepción, es escasa. Por esta razón, este estudio, al contemplar el fenómeno desde el punto de vista de los ciudadanos, -quienes al estar inmersos en un contexto violento, ya sea como víctimas, testigos o espectadores mediáticos han probablemente construido un juicio a partir de su experiencia-, posibilita sentar las bases para una comprensión más amplia del fenómeno de violencia social en Bucaramanga. A su vez, la relevancia social de este trabajo estriba en que los resultados obtenidos podrán ser insumos para que las universidades participantes puedan tomar decisiones en relación con el nivel de inseguridad percibido por los estudiantes, ya que muchas de las variables medidas pueden contemplarse como parte del entorno universitario.

Objetivo General

Aportar a la comprensión holística y psicosocial de la violencia urbana a partir de la descripción de la percepción que tienen sobre el fenómeno los estudiantes de psicología de dos universidades privadas de la ciudad de Bucaramanga.

Objetivos específicos

Conocer las percepciones sobre la inseguridad urbana y razones relacionadas a dicha percepción.

Identificar las percepciones sobre las modalidades delictivas y la inseguridad en el espacio público y en el barrio de residencia.

Indagar en las percepciones que tienen estudiantes de psicología sobre las medidas de protección frente a la violencia urbana en Bucaramanga

Caracterizar las percepciones de inseguridad, de las modalidades delictivas y de las medidas de protección en función de variables sociodemográficas.

Marco conceptual

Este marco está dividido en tres secciones: en la primera, se contextualizan las variables percepción y violencia desde una perspectiva cognitiva y psicosocial. En la segunda, se define la violencia urbana y se explican algunos de sus componentes y factores asociados; también, se mencionan los actos delictivos que forman parte de este concepto y cómo se relacionan con la sensación de inseguridad y temor en la población. Por último, se presenta evidencia empírica que sustenta la importancia de caracterizar la percepción de violencia urbana en función de diversas variables sociodemográficas.

Percepción Social y Violencia

Desde una perspectiva cognitiva, la percepción es un proceso cognitivo de “reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas, 1994, p. 48). A su vez, según Morales (1997), la percepción comprende esencialmente dos procesos:

Recodificación o selección: Por medio del cual se reduce la complejidad de los datos del exterior y así se facilita el almacenamiento y la recuperación.

Predicción: Predecir los acontecimientos a través de la información obtenida para así evitar o reducir la sorpresa (p. 95).

De acuerdo con Bruner (1958/1974, citado por Martín-Baró, 2007) en el proceso de percepción, los esquemas cognoscitivos cumplen las funciones de codificación y representación de un objeto, así como de interpretación e inferencia hacia el futuro. La acción de un individuo estará en función de: (a) lo que la situación demande de manera objetiva y (b) la representación subjetiva que el individuo perciba de esta situación y los agentes involucrados. De esta manera, es importante resaltar que como señala Martín-Baró (2007) “la mediación cognoscitiva

no explica por sí sola la acción de las personas en cada circunstancia: pero resulta difícil explicar adecuadamente esa acción sin tomar en cuenta la percepción que de la situación tiene el individuo” (p. 188).

Por otro lado, la violencia se define como el “uso de la fuerza física que causa daño a otros en orden para imponer los propios deseos” (Moser, 2004, citado por Agostini, Chianese, French & Sandhu, 2007, p.35). Debido a que la violencia es un fenómeno social, y por lo tanto se encuentra en constante cambio, es tanto complejo como específico, lo que lleva a que no pueda ser definida de manera universal (Moser, 2006). Sin embargo, autores como Agostini et al, (2007) proponen que dentro de este fenómeno social se evidencian tres tipos: la violencia política, la económica y la social.

Para efectos del presente estudio, se reconoce que el tipo de violencia que corresponde con la variable a investigar (violencia urbana), es el que Agostini et al (2007) denominan violencia social, pues incluye una serie de manifestaciones violentas, -agresiones físicas o psicológicas, intimidación sexual, riñas, pandillismo, lesiones personales, robo en el transporte público y atraco a residencias-, que se presentan en la ciudad, y a su vez se relacionan con la sensación de inseguridad que puede perpetuarse en los ciudadanos (Sánchez & Caicedo, 2015).

En este punto, es importante aclarar que la presente investigación no busca abordar todos los factores que comprenden la violencia urbana, sino describir la percepción que tienen los estudiantes de tres componentes relevantes de este concepto: la inseguridad, las modalidades delictivas y las medidas de protección frente a la violencia urbana, así como las percepciones sobre las condiciones sociales, económicas, institucionales, de espacio público, entre otras, que la sustentan. Esto debido a que existe sustento teórico de la importancia de estas variables para la comprensión del fenómeno estudiado.

Violencia Urbana

Se entiende como una relación social que se genera a partir del conflicto y se da en un ambiente específico bajo ciertos factores estructurales y situacionales (McLean & Fraser, 2009), los cuales son:

Factores estructurales: Factores dominantes que se encuentran incrustados en las estructuras sociales y el tejido de una sociedad como tal y que pueden llegar a crear condiciones para que la violencia se dé, por ejemplo, desigualdades sociales, políticas o económicas, exclusión o desempleo sistemático.

Factores próximos o situacionales: Aquellos que contribuyen a un clima propicio para la violencia, por ejemplo, las crisis económicas y el fácil acceso a armas (p.11)

A su vez, autores como Fajnzylber, Lederman, & Loayza (1998, 2000, citado por Moser McIlwaine, 2006, p.90), refiriéndose a la presencia y perpetuidad de la violencia y sus manifestaciones, señalan que la inequidad y la exclusión, asociada a la distribución desigual de recursos económicos, políticos y sociales en contextos urbanos, junto con la desigualdad del acceso a empleos, educación, salud e infraestructura física básica, facilitan que la violencia se presente como una demostración de inconformismo en los espacios públicos.

Se evidencia entonces que a partir de la violencia urbana se construye una nueva configuración en los ciudadanos de lo que es espacio urbano y cómo habitar en éste. Esta configuración se atribuye a la percepción que tiene el ciudadano de los juicios que las personas

elaboran acerca de otras personas o un suceso, y estos juicios se establecen a partir de un primer contacto, a través de la experiencia directa o indirecta y, se pueden modificar a través del tiempo (UNAD, 2014).

Desde la conceptualización de violencia urbana considerada en este estudio, se reconoce que los hechos violentos y actos delictivos que conforman este fenómeno son conductas antisociales, según Goycoolea (2006), debido a que impiden la convivencia ciudadana. No obstante, de acuerdo con Carrión (2008) la violencia urbana no debe considerarse una patología social que surge como consecuencia de factores de riesgo sino una interacción social propia de los individuos.

Respecto a la aparición de conductas violentas o hechos delictivos, los cuales se encuentran dentro del constructo de violencia urbana, Goycoolea (2006) señala que existen algunos factores que influyen en dicha manifestación. Dentro de estos factores se ha encontrado que la forma del espacio urbano, así como el modo en que éste se gestiona y usa, facilita o puede prevenir actos violentos; es así que “se han evidenciado relaciones directas entre violencia y estructura urbana. Es decir, entre actos delictivos y el modo en que las distintas partes de la ciudad se organizan y jerarquizan” (Goycoolea, 2006, p. 14).

Cuando se pierde el sentido del lugar, cuando el espacio urbano se transforma en mero conector de actividades privadas, la comunidad desaparece: La intolerancia genera rechazo e incomunicación, lo que origina frustración y violencia, obstaculizándose así el aprovechamiento del enorme potencial que representa el recurso humano organizado y unido para impulsar el desarrollo y alcanzar niveles aceptables de tranquilidad, paz y felicidad (Goycoolea, 2006, p. 16).

A partir de la aparición de violencia en el espacio urbano, además de las consecuencias mencionadas en párrafos anteriores, se encuentra que surge en la población una sensación de inseguridad; esto se evidencia en un estudio realizado por Sánchez y Caicedo (2015) a dos mujeres víctimas de violencia en Cali, Colombia, en el que a través de un relato una participante del estudio afirmó que:

Los lugares que le generaban confianza y seguridad, eran las casas que quedaban cerca a la suya, debido a que conocía a las personas que viven en cada una de ellas; mientras le generaban inseguridad, aquellas que se encontraban a más de una cuadra de su vivienda, debido a que no conocía a sus residentes y sus comportamientos (Sánchez & Caicedo, 2015, p. 151).

En un estudio realizado en el año 2014 a nivel nacional por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), a través de la Encuesta de Percepción y Victimización, se encontró que Bucaramanga es la ciudad de Colombia que presenta menor índice de jóvenes involucrados en riñas y peleas; sin embargo, es una de las ciudades que más denuncia por victimización de hechos violentos como peleas, robos, hurtos y agresión física. En este sentido, se confirma que “aunque la percepción de inseguridad no siempre se ve confirmada por los datos estadísticos, ésta se fundamenta en la afectación del bienestar personal” (Kaplinsky, 2001, citado por Moser & Rodgers, 2005, p. 4).

Por otro lado, en una investigación realizada por Laca y Mejía (2007) con 88 jóvenes mexicanos se encontró que los participantes relacionan la percepción de la violencia y las

actitudes hacia esta manifestación conflictiva, con la satisfacción de la propia vida y el nivel de individualismo o colectivismo que tengan ellos y la sociedad en general.

Así mismo, un estudio realizado por Hume (2007) reveló que es interesante observar cómo las nociones de peligro y miedo se construyen sobre una base diaria donde juega un papel primordial el proceso interpretativo; es por esto que la violencia que emerge en la vida cotidiana ha recibido una jerarquía en la que ciertos actos se entienden como más o menos legítimos que otros. En el estudio de Hume se encontró también que la violencia doméstica es la forma más recurrente de violencia en las historias de vida individuales; sin embargo, son las bandas juveniles la forma más mortal de violencia en las comunidades.

Violencia urbana y variables sociodemográficas.

Respecto a la violencia relacionada con la variable género, en un reporte de la Organización de las Naciones Unidas (2009), se reconocen varios tipos de violencia que son más prevalentes en mujeres que en hombres, entre las que se encuentran: la violencia de pareja, la violencia sexual y el tráfico de personas, siendo la violencia de pareja el tipo de violencia con mayor número de víctimas mujeres en América Latina. En contraste, Jiménez, Priego, Gutiérrez, Molina y Flórez (2015) afirman que en muchas situaciones, la violencia en contra de los hombres no es reconocida, a pesar de la existencia de casos de hombres tanto muertos como maltratados por sus parejas o exparejas, ya que socialmente se cree que la mujer solo ejerce la violencia como método de defensa. No obstante, estadísticas expuestas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses demuestran que son los hombres quienes presentan el mayor número de casos de muertes violentas indeterminadas equivalente al 80.91% frente a los casos de mujeres. Durante el año 2014 se registraron 134.552 peritaciones por violencia interpersonal, de las cuales, en el 66.30% de los casos, las víctimas eran hombres; así mismo, la mayoría de lesionados se encontraban en edades entre 20-24 años. También se registró que el 69.34% de las lesiones se causaron durante riñas en las que se involucraron armas utilizadas para causar lesiones contundentes.

Respecto a la violencia urbana y la edad, el Instituto Nacional de Medicina Legal señaló que la mayor proporción de lesiones fatales ocurre en jóvenes y en personas del sexo masculino. Durante el 2013, se evidenció que 4.481 jóvenes entre 10 y 24 años fueron víctimas de homicidio en el país, siendo este delito la principal causa de muertes en este grupo de edad en Colombia. En relación con esto, el estudio realizado por este Instituto encontró que la conducta violenta en jóvenes puede ser explicada por la exposición a fenómenos violentos en su infancia o por tener miembros cercanos asociados a pandillas.

En cuanto a la estratificación y las nuevas organizaciones en los espacios urbanos, Pérez (2013), refiriéndose al pandillismo como una de las modalidades con mayor fuerza en los individuos jóvenes, afirma que la percepción de la actividad de pandillas ha evolucionado de estar localizada en los barrios a convertirse en una preocupación nacional, ya que a medida que esta percepción aumenta, los niveles de inseguridad también lo hacen, pues afectan al individuo en la cotidianidad.

En conclusión, los estudios relacionados con la violencia en jóvenes, los cuales se relacionan con tópicos ligados a la aparición de pandillas y la exclusión social que estos grupos representan, y estudios de violencia de género, sugieren que el análisis según variables sociodemográficas puede brindar diferencias significativas en la percepción del fenómeno de

violencia. Es entonces pertinente afirmar que la percepción podría modificarse de acuerdo a las experiencias subjetivas del individuo (Martín-Baró, 2007) y por ello cobra importancia realizar una caracterización de los participantes y su percepción de acuerdo a los datos sociodemográficos.

Metodología

Diseño

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo, con un diseño no experimental de corte transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), ya que se buscaba describir la percepción de un fenómeno social tal como se manifiesta en un entorno natural, sin manipulación intencional de variables. Además, la obtención de los datos se realizó en un momento determinado de tiempo. La variable objeto de estudio fue la percepción de violencia urbana, y las variables de clasificación fueron diversas características sociodemográficas. La percepción de violencia urbana fue medida específicamente como: a) percepción de inseguridad y razones relacionadas a dicha percepción; b) preocupación en torno a las modalidades delictivas, percepción de los espacios públicos que representan más peligrosidad y de la seguridad del barrio de residencia y c), las medidas de seguridad en las que más confían los participantes. Las variables sociodemográficas en función de las cuales se caracterizaron los resultados de percepción de violencia urbana fueron: edad, estado civil, ocupación, nivel educativo, estrato, género, universidad y semestre.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 200 estudiantes universitarios activos de psicología de dos universidades privadas de la ciudad de Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). El muestreo fue intencional no probabilístico pues la elección de la muestra se relacionó con las características de la investigación. Este procedimiento no fue mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Los criterios de inclusión del presente estudio fueron dos: a) Las personas que participaban del estudio debían ser mayores de 18 años, y b). Los participantes debían cumplir con un período mínimo de 5 años de residencia en la ciudad de Bucaramanga o su área metropolitana.

La muestra fue mayoritariamente femenina, con 163 mujeres (81.5%), y 37 (18.5%) hombres, de edades comprendidas entre los 18 y 41 años, con una media de edad para las mujeres de 21.4 años ($\sigma=3.76$) y para los hombres de 21.5 años ($\sigma=3.72$). Dentro de los participantes, hay representantes de todos los niveles sociodemográficos, aunque predominan las personas con estrato socioeconómico 3 y 4. La mayoría de participantes son solteras(os), cursan cuarto semestre y algunos de ellos tienen estudios técnicos o tecnológicos.

Instrumentos

Para medir la percepción de violencia urbana y las variables sociodemográficas se emplearon los dos primeros módulos de la *Encuesta de Percepción y Victimización* de la Cámara de Comercio de Bogotá: Identificación y Percepción. Es una encuesta estructurada con reactivos de tipo cerrado y abierto, que se realiza periódicamente en Colombia desde 1998 con el objetivo de establecer los factores subjetivos que completan las cifras oficiales de criminalidad y analizar los distintos aspectos que afectan la seguridad ciudadana. La encuesta cuenta con

cinco módulos con puntuaciones independientes: Identificación, Victimización, Percepción, Institucionalidad y Opinión del servicio de la Policía. En total, los dos módulos aplicados en este estudio cuentan con 13 ítems, 7 de Identificación y 6 de Percepción. La duración de aplicación fue de 10 minutos aproximadamente.

Procedimiento

En primera instancia, se realizaron los trámites institucionales requeridos para lograr el acceso a los participantes en cada universidad. En un segundo momento, los participantes respondieron la encuesta en su salón de clase, la cual se entregó en formato papel y lápiz junto con las instrucciones de aplicación. La encuesta fue auto aplicada y el tiempo aproximado para contestarla fue de 10 minutos, periodo durante el cual los investigadores permanecieron en el salón para aclarar dudas. Todos los estudiantes participaron voluntariamente, sin ningún tipo de incentivo académico ni económico, y a su vez, fueron informados de que sus respuestas serían confidenciales y utilizadas solo con fines académicos. Finalmente, para el análisis de los datos se realizaron análisis de frecuencia y descriptivos, segmentando por variables sociodemográficas. Tanto la edad como el semestre se agruparon por intervalos. Los análisis estadísticos se realizaron con la versión 21 de SPSS para Windows.

Presentación de resultados

Percepción de Inseguridad Urbana y Razones Relacionadas

Frente a la percepción de inseguridad, se encontró que un 54% de los estudiantes de psicología considera que esta ha aumentado en Bucaramanga durante el periodo febrero de 2015 a febrero de 2016, mientras que el 43% percibe que sigue igual. En contraste, un porcentaje muy bajo (3%) afirmó que la inseguridad ha disminuido en este mismo periodo de tiempo.

En cuanto a las razones de la percepción de la inseguridad, los estudiantes afirmaron que las condiciones económicas son las que mayor influencia ejercen en este aspecto (46%). La presencia de grupos fue reportada como la segunda razón que más influye en la sensación de inseguridad, con un 29%. Las razones menos reportadas por los estudiantes fueron la venta y consumo de drogas y la información o medios de comunicación (Figura 1).

Percepción y Preocupación Ante Modalidades Delictivas

En cuanto a las modalidades delictivas que generan más preocupación sobresalieron: el atraco-robo con un 32%, seguido del homicidio común con un 16%. En contraste, las modalidades que son percibidas como menos preocupantes fueron el robo de vehículos (2%) y el robo en transporte público (4%). En la Figura 2 se presenta el reporte por cada modalidad medida.

Percepción de Inseguridad en Espacio Público y Lugar de Residencia

Los lugares del espacio público que se percibieron como más inseguros en la ciudad fueron las calles y los puentes peatonales, con un 45% y 22%, respectivamente. En contraste, los lugares percibidos como menos inseguros fueron los puentes vehiculares y los semáforos (2% cada uno). En la Figura 3 se presenta el reporte de percepción de inseguridad por cada lugar medido.

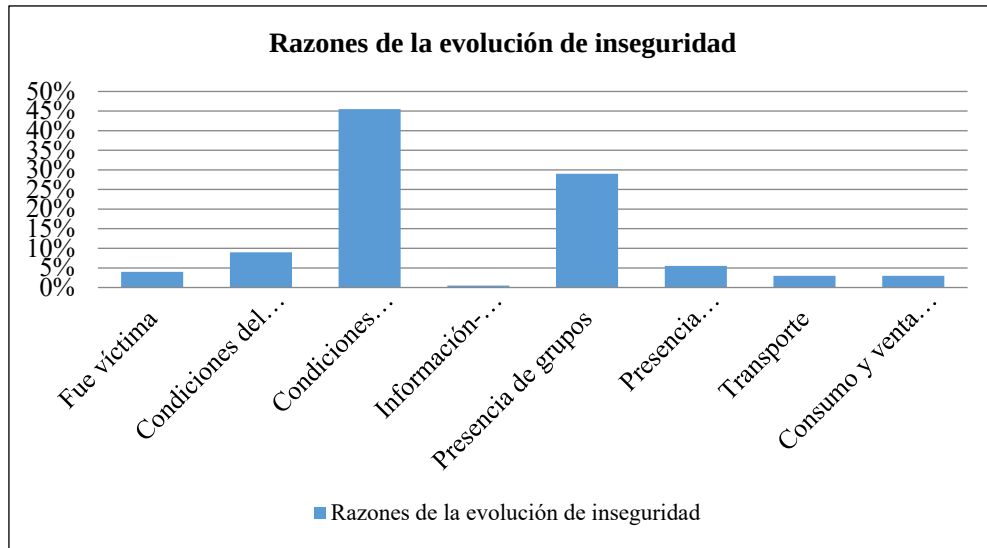


Figura 1. Porcentaje de las razones por las cuales la inseguridad ha evolucionado

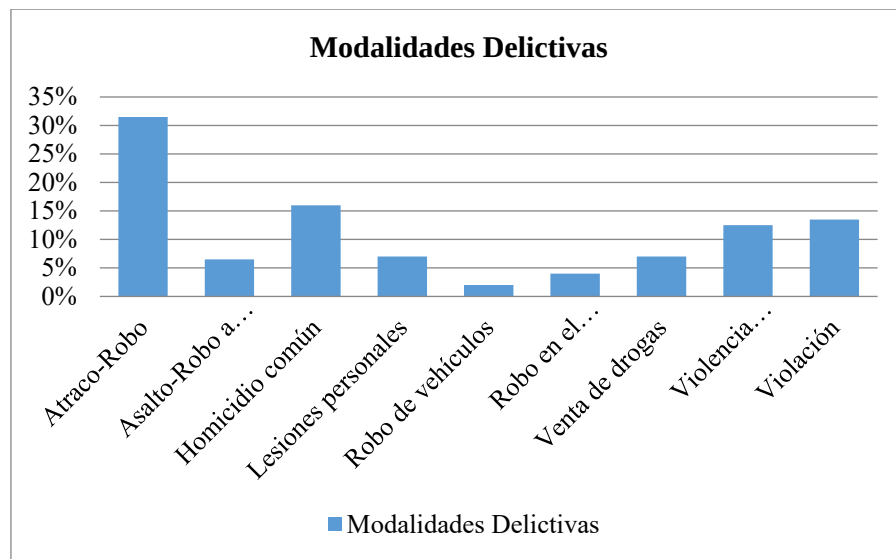


Figura 2. Porcentaje de las modalidades delictivas que más preocupan a los participantes

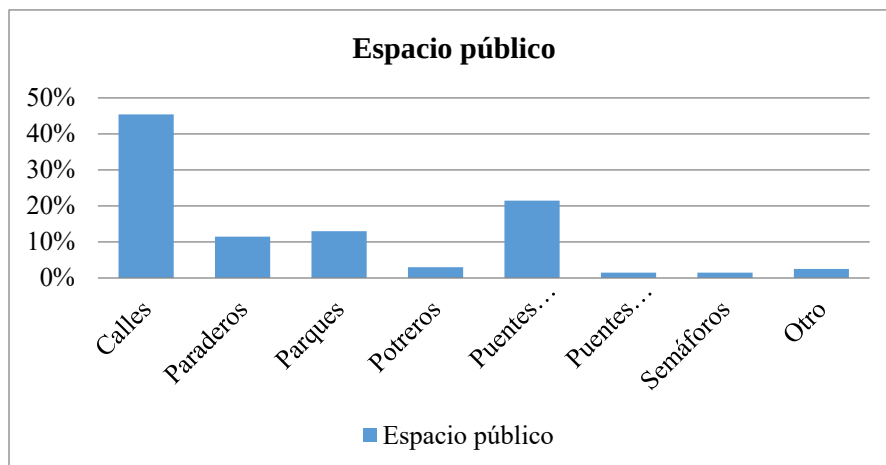


Figura 3. Porcentaje de los espacios que se consideran más inseguros

Frente a la seguridad en el lugar de residencia, el 61% de la muestra percibió como seguro su barrio; las razones más comunes para tener esta percepción fueron: contar con vigilancia privada y sistema de cámaras, con un Centro de Atención Inmediata (CAI) próximo a su lugar de residencia, no haber presenciado o tener conocimiento de algún hecho delictivo o contar con vecinos que ayudan a prevenir todo tipo de delitos. Por otro lado, el 39% de estudiantes que perciben como inseguro su lugar de residencia, afirmaron que la presencia de grupos como grupos de delincuencia común, pandillas juveniles y habitantes de calle está asociada a robos, peleas y maltratos. Así mismo, el consumo de sustancias psicoactivas y la poca vigilancia en el sector parece afectar la percepción de inseguridad.

Percepción de Medidas de Protección ante la Inseguridad

Frente a las medidas de protección ante la inseguridad se encontró que la vigilancia policial es la medida que más genera confianza en los participantes (46%) esto seguido de la vigilancia privada (24%). Por el contrario, los estudiantes reportaron tener menos confianza en el ejército y la justicia como medidas de protección (ver Figura 4).

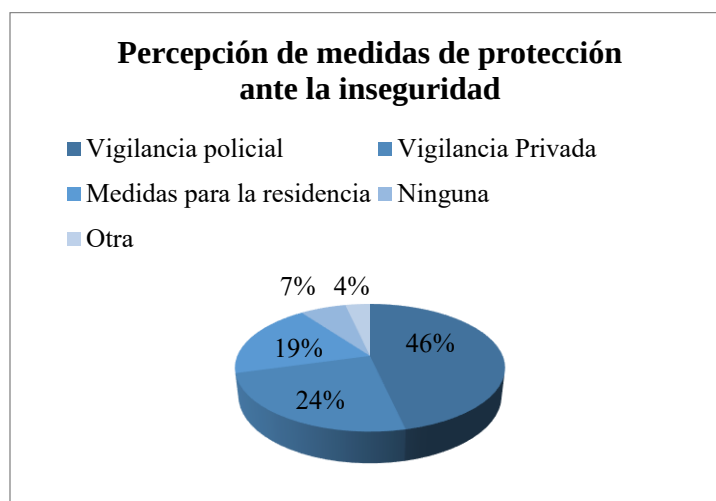


Figura 4. Porcentaje de la percepción de estrategias de protección ante la inseguridad

Caracterización de la Percepción de Violencia Urbana y Variables Sociodemográficas

En relación con las variables sociodemográficas analizadas tales como edad, estado civil, nivel educativo alcanzado, estrato socioeconómico, ocupación, género, semestre y universidad; y la percepción de violencia urbana, se pudo encontrar que:

Percepción de violencia urbana y edad. Los estudiantes con edades comprendidas entre 24-29 años y 30-35 años son quienes más perciben que la inseguridad ha aumentado en el último año. En todos los intervalos de edad, las razones que en mayor proporción sustentan esta percepción son las condiciones socioeconómicas y la presencia de grupos. Respecto a los lugares del espacio público que los estudiantes consideran más peligrosos, se coincide en que son las calles, seguido de los puentes peatonales; a excepción de los estudiantes entre 24-29 años, quienes reportan los paraderos como más peligrosos después de las calles.

Percepción de violencia urbana y estado civil. Se encontró que en todos los estados civiles, se percibe que la inseguridad ha aumentado. Solo un 3.3% de los participantes solteros reportan que la inseguridad ha disminuido. Respecto a las razones por las cuales se considera que la inseguridad ha aumentado, sin distinción de estado civil, se señalaron las condiciones socioeconómicas, seguido de la presencia de grupos. De las modalidades delictivas que más preocupan se encontró que en los solteros es el robo, en los de unión libre el homicidio común y la violencia intrafamiliar, y en los casados, las dos anteriores junto con las lesiones personales y la violación. Respecto al espacio público que consideran más peligroso, en todos los estados civiles fueron las calles, seguido de los puentes peatonales para los estudiantes solteros.

Percepción de violencia urbana y ocupación. Se halló que tanto quienes trabajan y estudian como quienes solo estudian, perciben que la inseguridad ha aumentado en el último año. También que las razones que sustentan esta percepción en ambos grupos son las condiciones socioeconómicas y la presencia de grupos en la ciudad. Respecto a las modalidades delictivas, los dos grupos consideran que el atraco o robo son las que más les preocupan; sin embargo, los participantes que estudian y trabajan creen que la violencia intrafamiliar es la segunda modalidad más preocupante mientras quienes sólo estudian consideran que es el homicidio común. Asimismo, los dos grupos consideran las calles como el espacio más peligroso.

Percepción de violencia urbana y nivel educativo. En cuanto a la percepción de modalidades delictivas, se halló que los grupos bachiller y técnicos/tecnólogos, perciben el atraco o robo como las más preocupantes, mientras que el grupo de profesionales considera que es el asalto a residencias. Es interesante ver, también, que la segunda modalidad delictiva que más preocupa a los bachilleres es la violación y a técnicos o tecnólogos, la violencia intrafamiliar. Respecto a la seguridad percibida de su área de residencia, los tres grupos coinciden con que su barrio es seguro; sin embargo, el grupo de técnicos/tecnólogos divide su opinión mostrando un 51.9% en el índice de seguro y 48.1% en inseguro.

Percepción de violencia urbana y estrato. Se encontró que los estudiantes de estratos 1, 3, 4 y 5 perciben que la inseguridad ha aumentado, mientras que los de estratos 2 y 6 consideran en mayor proporción que la inseguridad sigue igual en la ciudad. A diferencia de los resultados generales, los estudiantes de estrato 1, creen que ha sido la venta y consumo de drogas la razón más prevalente por la cual la inseguridad ha aumentado. Respecto a la seguridad que perciben de su área de residencia, solo los estudiantes de estrato 1 y 2 consideran en mayor medida que en los demás estratos que es inseguro.

Percepción de violencia urbana y género. Las mujeres en un mayor porcentaje perciben que la inseguridad ha aumentado, mientras los hombres perciben, en su mayoría, que la inseguridad sigue igual. En igual porcentaje hombres y mujeres expresan preocupación por la violación como una modalidad delictiva peligrosa.

Percepción de violencia urbana y universidad. Solo algunos estudiantes de la UPB perciben que la inseguridad ha disminuido, lo cual no se evidenció en la UCC, los cuales en su mayoría creen que la inseguridad ha aumentado y sigue igual. Respecto a las modalidades delictivas que más le preocupan a los estudiantes en ambas universidades, se encontró que el atraco o robo es la modalidad más preocupante, seguida por el homicidio común y la violación en la UPB y la violencia intrafamiliar en la UCC, lo cual puede deberse a que son estos participantes los que están en unión libre o matrimonial en mayor porcentaje.

Conclusiones

La mayoría de los estudiantes perciben que la inseguridad ha aumentado debido a razones específicas, relacionadas con las condiciones del espacio público, presencia institucional y presencia de grupos. Este dato es relevante y requiere atención oportuna dado que un estudio de percepción de seguridad en la ciudad de Bogotá en el 2014 (Cómo vamos, Bogotá), demostró que las personas que se sienten más inseguras perciben mayor impunidad y no están satisfechas con las gestiones públicas de las instituciones como la alcaldía o grupos afines.

Respecto al espacio público se encontró que una gran proporción de estudiantes perciben las calles como el lugar más peligroso de la ciudad. Este resultado está en concordancia con lo que plantea Carrión (2008) quien afirma que debido a la violencia se genera una agorafobia en la población donde el espacio público de la ciudad, en concreto lugares como las calles o los parques, son percibidos como amenazantes.

La vigilancia policial es la medida en la que más confían los estudiantes para su protección, al igual que los Bogotanos (Cómo vamos, Bogotá, 2004). Este dato contrasta con la realidad de la Policía Nacional, que en los últimos cinco años ha pasado por crisis en su formación interna (Ramírez, 2016), denuncias por abuso de autoridad (El Tiempo, 2016) y fraude en sus procesos legales (Fiscalía General de la Nación, 2014). A pesar de que estos hechos pueden poner en duda la legitimidad del objetivo de esta Institución, los participantes además de confiar mayormente en esta medida, sienten seguridad de tener a un escuadrón de policía cerca de su zona de residencia.

A pesar de que la información y los medios de comunicación son percibidos por los estudiantes como los menos influyentes en la evolución de inseguridad en el último año, en un estudio realizado en Brasil por Pelosi, Pedroso y Cameron (2014) se encontró que los medios vuelven la violencia un tema trivial, transformándola en un producto que puede consumirse y así mismo, estos medios han conseguido el poder de cambiar los valores de la gente respecto a la severidad de este fenómeno, ya que ver la violencia como un producto fabricado por los medios cambia la manera en la que este se percibe, generalmente afectando la sensación de inseguridad.

De acuerdo al análisis en función de los datos sociodemográficos resulta interesante que, a pesar de que el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en sus informes oficiales estadísticos, muestra que es más común que el hombre sea víctima de hechos violentos y actos delictivos, ninguno de ellos percibe que la violencia ha aumentado por ser

víctima. De hecho, se encontró que los hombres perciben en un mayor porcentaje que la inseguridad ha disminuido en la ciudad. Un pequeño porcentaje de mujeres **afirmó haber sido víctima de alguna modalidad delictiva en el último año, mientras que ningún hombre manifestó haberlo sido. De igual forma, en esta misma publicación se afirma que a partir del año 2014, la mortalidad por homicidio común descendió en ambos sexos, pero a pesar de esto, los estudiantes que participaron de esta investigación, continúan afirmando que esta modalidad delictiva es la que segunda que más les preocupa**

En contraste con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2009), se encontró que, en igual medida hombres y mujeres, perciben la violación como una forma de violencia que les preocupa. Según el informe de la ONU, “Violencia Contra Mujeres”, las mujeres son víctimas de violencia de género y violencia sexual en mayor medida que los hombres, por lo cual se esperaría que la violación sea una modalidad delictiva que preocupe más al género femenino.

Las propuestas que los estudiantes enuncian para disminuir la inseguridad son: generar empleo, el acceso igualitario a la educación, el desarrollo de una cultura ciudadana adecuada y el diálogo. De esa misma forma, en la Encuesta de Percepción y Victimización realizada en el 2015 en Bogotá, se concluyó que el fortalecimiento de la comunidad, el control social y la corresponsabilidad son factores que disminuyen la percepción de inseguridad (Cámara de Comercio de Bogotá, 2016).

Finalmente, se puede concluir que actos violentos que generan inseguridad en la ciudad de Bucaramanga, como los que se evidenciaron en esta investigación, hacen parte de un fenómeno cotidiano que se debe tener en cuenta por autoridades e instituciones con el fin de brindar mejor calidad de vida en los ciudadanos. Así mismo, es importante resaltar el trabajo que se debe estructurar a partir de la situación actual de un país como Colombia, el cual está atravesando un proceso de paz, es decir, el fin del conflicto y un posconflicto que influye en todos los espacios, tanto urbanos como rurales, de la nación.

Referencias bibliográficas

- Agostini, G., Chianese, F., Frech, W., & Sandhu, A. (2007). Understanding the processes of Urban Violence: An Analytical Framework. En *The Robinson Rojas Archive*. Recuperado de <http://www.rrojasdatabank.info/urbanviolence1.pdf>.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2016). Encuesta de Percepción y Victimización: Bogotá Segundo Semestre de 2015. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11520/14864>.
- Carrión, F. (2008) Violencia Urbana. Un asunto de Ciudad, *Revista Eure*, 103 (XXXIV), 111-130.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 41-51. Recuperado de [http://res.uniandes.edu.co/view.php/504/indexar.php?c=Revista+No+12#\[*\]](http://res.uniandes.edu.co/view.php/504/indexar.php?c=Revista+No+12#[*]).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). *Boletín Técnico Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana: Bucaramanga*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2014/CSC2014_Bucaramanga.pdf.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). *Boletín Técnico Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana: Bucaramanga*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2015/CSC2015_Bucaramanga.pdf.
- El Tiempo. (2015, Agosto 8). En el 2015 las riñas ya dejan en Colombia 1.725 muertos. *El Tiempo*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015 de <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/rinas-encolombia/16205255>.
- El Tiempo. (2016, Junio 9). Denuncia de abusos de autoridad pone en mira a la Policía. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/denuncias-de-abuso-de-autoridad-de-la-policia/16615208>.
- Fiscalía General de la Nación. (2014). Preso coronel de la Policía por caso grafitero. *Noticias Fiscalía General de la Nación*. Recuperado de <http://www.fiscalia.gov.co/colombia/noticias/preso-coronel-de-la-policia-por-caso-grafit/>.
- González, A., & Molinares, G. (2010). La violencia en Colombia: una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos Invisible la violencia no mediática. *Redalyc*, 2, 346-369.
- Goycoolea, R. (2006). Violencia y Espacio Urbano. *Quorum. Revista de Pensamiento Iberoamericano*, 16, 13-26.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: MacGraw-Hill.
- Hume, M. (2007). Young men with big guns. *Bulletin of Latinamerican Research*, 26, 480-496.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014). *Forensis: Datos para la Vida*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Inteactivo+2014.24-JULpdf.pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>.
- Jiménez, A., Priego, M., Gutiérrez, M., Molina, E., & Flórez, N. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad? *Reidocrea*, 4, 14-17.
- Koonings, K. (Eds.) (2012). *Urban Violence and Humanitarian Challenges: EUISS ICRC Colloquium*. Brussels: Belgium.
- Laca, F., & Mejía, J. (2007). Actitudes ante la violencia, bienestar subjetivo e individualismo en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 301-313.
- Mari, J., Mello, M., & Figueira, I. (2008). The impact of urban violence on mental health. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 3, 183 – 184.
- Martín-Baró, I. (2007). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- McLean, L., & Fraser, E. (2009). *Youth exclusion, violence, conflict and fragile states*. Recuperado de <http://www.gsdr.org/docs/open/con66.pdf>.
- Morales, F. J. (1997). Percepción de Personas. En F. J. Morales (Eds.), *Psicología Social* (94-119). Madrid: McGraw Hill.
- Moser, C. O. (2006). Reducing Urban Violence in Developing Countries. *Brookings Global Economy and Development*, 1, 3-9. Recuperado de

<http://www.brookings.edu/~media/Research/Files/Papers/2006/11/globaleconomics%20moser/20061121moser.pdf>.

Moser, C., & McIlwaine, C. (2006). Latin American Urban Violence as a Development Concern: Towards a Framework for Violence Reduction. *Work Development*, 1, 89-112.

Moser, C. O., & Rodgers, D. (2005). *Change, Violence and Insecurity in Non Conflict Situations*. Recuperado de <http://www.brookings.edu/views/Papers/200503moser.pdf>.

ONU-HABITAT. (2014). *Construcción de Ciudades más equitativas. Políticas públicas para la inclusión en América Latina*, 1-258. Recuperado de http://publicaciones.caf.com/media/39869/construccion_de_ciudades_mas_quitativas_web0804.pdf.

Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Violencia Contra Mujeres*. Recuperado de http://www.un.org/es/events/endviolenceday/pdfs/unite_the_situation_sp.pdf

Ortega, F. (2008). Violencia social e historia: el nivel de acontecimiento. *Universitas Humanística*, 66, 31-56.

Pelosi, A., Pedroso, H., & Cameron, L. (2014). Urban Violence in Brazil and the role of the media. *Metaphor and the Social World*, 4 (1), 27-47.

Pérez, O. (2013). Gang Violence and Insecurity in Contemporary Central America. *Journal of the Society for Latinamerican Studies*, 32, 217-234.

Pfanner, T. (2010). Editorial: Urban Violence. *ICRC: International Committee of the Red Cross*. Recuperado de <https://www.icrc.org/en/internationalreview/article/editorialurban-violence>.

Ramírez, E. (2016, Febrero 17). Cronología del escándalo de “la comunidad del anillo” de la Policía. *El Colombiano*. Recuperado de <http://m.elcolombiano.com/cronologia-del-escandalo-de-la-comunidad-del-anillo-en-la-policia-CB3614884>.

Sánchez, A., & Caicedo, S.C. (2016). Violencia Urbana y Estrategias de Protección de Mujeres en Cali (Colombia). *AGO.USB*, 16, 147-64.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). *Percepción Social y Tipos*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401514/401514_Material_CursoCOE/Modulo_Psisocial_Exe/leccin_4__percepcin_social_y_tipos.html.

Vargas, L.M. (1994). Sobre el Concepto de Percepción. *Alteridades*, 4, 47-

EL COLEGIO DE PSICÓLOGOS DE CHILE: SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y PROFESIÓN.

de Armas Pedraza Tania⁷

Ramos Hernández Maribel⁸

Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Cristian Venegas Ahumada⁹

Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, Chile.

Introducción.

El artículo de investigación tiene por objetivo analizar las limitaciones jurídicas que actualmente existen en Chile para profundizar una formación profesional de pregrado en Psicología con compromiso social. Para ello, se analizará la concepto de Educación y trabajo que consagra la Constitución Política del Estado (CPE) y El Código del Trabajo. Para complementar esa dimensión, se revisará la actual Ley 3.621 sobre Colegios Profesionales y los proyectos de ley mediante los cuales se busca conferir mayores atribuciones para poder regular de mejor forma el adecuado comportamiento ético en el ejercicio profesional.

Desde un punto de vista jurídico un antecedente que marcó un hito en la Educación Superior ha sido la promulgación del Decreto Fuerza de Ley [DFL 1] “Fija Normas sobre Universidades” (1980) que permite desde entonces, la *libertad de enseñanza* donde inversionistas privados pueden abrir universidades dotadas de autonomía académica, económica y administrativa. Esto generó un gran cambio, pues anterior a la dictación de la ley, para el caso de Psicología, sólo existían 2 universidades que impartían la carrera: Universidad de Chile (1947) de propiedad estatal, laica, pluralista y la Universidad Católica (1959), de propiedad privada, perteneciente al Vaticano con una línea valórica conservadora.

Con una CPE y una legislación que protege la economía de libre mercado se tiene como resultado que la Psicología se ejerza como *trabajo precario* y por tanto produce *malestar*

⁷Socióloga y Magíster en Estudios de Población, por la Universidad de La Habana, Cuba, Dra. en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Santiago de Chile. Directora del Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, Chile. Correo electrónico: tania.dearmas@upla.cl

⁸ Socióloga por la Universidad de La Habana, Cuba, Master Internacional en Trabajo Social, Göteborgs Universitet, Suecia, Doctoranda en Estudios Americanos, especialidad en Estudios Sociales y Políticos, Universidad de Santiago de Chile. Coordinadora Académica del Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha. Correo electrónico: maribel.ramos@upla.cl

⁹Psicólogo por la Universidad Nacional Andrés Bello, Campus Viña del Mar, Chile, Dr. (c) en Procesos Sociales y Políticos en América Latina con Mención en Sociología, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, Universidad de Valparaíso. Profesor en la Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás UST, Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: cristianvenegas@santotomas.cl

laboral. Si consideramos el modelo de enseñanza y aprendizaje para estudiar Psicología, produce *sobreoferta de programas* de Psicología, donde el enfoque de *flexibilidad laboral* y sus narrativas individuales, oculta el *trabajo no decente y malestar laboral* en los/as psicólogos/as. En este mismo sentido, también se critica el *capitalismo académico* en la formación de pregrado por cuanto limita la posibilidad promover el compromiso social. Así, el ejercicio de la profesión necesita ser regulado de modo efectivo por el Colegio de Psicólogos de Chile (COLEPSI), sin embargo, actualmente la jurisdicción ética está limitada sólo a quienes se encuentran voluntariamente afiliados/as al COLEPSI. De esta manera, se vuelve difícil promover niveles más altos de *compromiso social* (Dauelsberg, 2014; De Armas, Ramos y Venegas, 2016; De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016; Venegas, 2015a, 2015b, 2014, 2013, 2010).

El artículo de investigación estará dividido en dos partes: En la primera se abordará la Psicología como profesión en un marco jurídico que limita el compromiso social y los proyectos de ley que buscan cambiar tal situación. En la segunda parte se evidencian los efectos del marco jurídico actual en la formación de pregrado y el ejercicio de la profesión.

1. La Psicología como profesión y su compromiso social: La jurisdicción como jaula de hierro.

En el presente apartado iniciaremos delimitando y caracterizando los elementos propios de la profesión para pasar a un segundo momento donde mostraremos su vínculo con la regulación del ejercicio profesional dentro de una perspectiva que sitúa en el centro el *compromiso social*.

Desde un punto de vista etimológico la palabra *profesión* viene del latín *professio* que significa declaración en público, manifestación (De Miguel, 1914; Blánquez, 1969). Así entendida la profesión está íntimamente relacionada con el *compromiso* pues, esta palabra viene también del latín *compromissum* que significa, literalmente “responsabilidad u obligación”. Sus componentes léxicos son *con-* (todo, junto), *pro-* (adelante) y *missus-* (enviado) en su sentido original (Diccionario Etimológico de Chile, 2016). Por tanto, hermenéuticamente lo más propio y esencial de la profesión es declarar, manifestar públicamente su responsabilidad frente a otros, frente a la sociedad a la cual ha sido enviado y a la cual se debe o tiene que remitirse en su ejercicio en tanto que profesional. El sentido aquí develado es consecuente con el planteamiento de Fals (2009) cuando sostiene:

“La acción o la actitud del [profesional] que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa [...] el compromiso con esa causa de la transformación fundamental [...] es el *compromiso-acción* que justifica a los activistas y a la ciencia social en un momento histórico como el actual” (p. 243).

A continuación, sintetizaremos el concepto de *profesión* y sus características (Cuadro 1)

- 1) Es un saber teórico y práctico obtenido en instituciones de Educación Superior reconocidas por el Estado.
- 2) Confiere competencias técnicas específicas que legitiman la autoridad de un/a profesional en un campo específico de actividad.
- 3) Recibe al final de su formación académica de pregrado un título profesional que es un certificado, credencial de su saber disciplinario.
- 4) Es una actividad mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad.
- 5) Existe control sobre la organización del trabajo basado en el saber teórico y práctico obtenido en la disciplina.
- 6) Dispone de organizaciones profesionales, amparadas por la legislación, con potestad reguladora del acceso a la profesión y de todos los aspectos relacionados con la práctica de la misma.
- 7) Posee un código ético y tiene la potestad exclusiva para aplicarlo

Cuadro 1. Concepto de profesión y características.

Fuente: Elaboración personal a partir de Conill y Arenas-Dolz (2010); Hualde (2003) y Pardell (2003)

Como hemos señalado, una profesión no es sólo un saber teórico-práctico específico reconocidos por el Estado mediante la emisión de un certificado o credencial de tal saber que confiere un poder legítimo, sino además, se presta mediante el ejercicio profesional un *servicio a la sociedad*. Este punto es muy importante, entonces, hay un *interés general* respecto a la necesidad de una buena praxis profesional, puesto que de ella se beneficia la sociedad en su conjunto, en consecuencia, es necesario, en virtud del *beneficio de la sociedad*, que el acceso y el ejercicio de la profesión *se encuentren regulados* para salvaguardar ese interés general que no es sino *el bien común*, lo cual requiere un *estricto apego al código de ética profesional* por parte de quienes ejercen. Para ello, se vuelve fundamental el papel del Colegio de Psicólogos de Chile que se ampara en una doctrina jurídica que permite entender su relevancia. Así señalado, pasaremos a revisar la naturaleza jurídica de los colegios profesionales en siguiendo los planteamientos de Silva (1995), de las cuales destacaremos para el presente trabajo de investigación la *finalidad pública paraestatal y su potestad reglamentaria para fiscalizar el correcto ejercicio de la profesión* (Cuadro 2)

1. Disponen de una personalidad jurídica pública que les ha sido otorgada por el legislador al crearlas.
2. Gozan de patrimonio propio formado a menudo por impuestos establecidos específicamente en favor del colegio o corporación, es decir, su patrimonio es mixto.
3. Disponen de una *capacidad pública* que les permite ser sujeto de derechos y obligaciones.
4. Han sido dotados de imperio y, especialmente, de *potestades administrativas amplias*, entre otras, la potestad *reglamentaria* para regular y someter a normas generales el ejercicio de la respectiva profesión y de *potestad disciplinaria*, por sobre los/as colegiados/as que la infringen.
5. Persiguen una *finalidad pública* que interesa al Estado, cual es la de *fiscalizar el correcto ejercicio de una profesión* y que el Estado, por la acción de los poderes colegisladores, ha entregado a órganos independientes y ajenos a la máquina estatal.

Cuadro 2. Naturaleza jurídica de los colegios profesionales en la doctrina.

Fuente: Silva (1995, p. 296)

Uno de los temas importantes en la regulación de las profesiones es la legislación. Pues bien, el COLEPSI, fue el creado el año 1968 por la Ley 17.033, amparado en la Constitución de 1925 que confería a los Colegios Profesionales como *personas jurídicas de derecho público*, incluso como corporaciones públicas paraestatales (Silva, 1995). Esta concepción, bajo un Estado de Compromiso, es decir de protección por parte del Estado respecto de todos los estratos de la sociedad (Fuenzalida, 2007). De este modo, la Ley 17.033, facultaba al COLEPSI para resolver disputas entre profesionales o entre profesionales y sus clientes/as, llevar un registro actualizado de sus miembros y dictar aranceles mínimos por los honorarios profesionales a falta de estipulación expresa en esta materia. Además, podían aplicar sanciones de: amonestación, censura, suspensión del ejercicio profesional no mayor a 6 meses y en casos graves, a la *cancelación del título profesional*, con acuerdo favorable de los 2/3 del Tribunal de Ética del COLEPSI, decisión apelable a la Corte Suprema, que debía conocer el caso en sesión de pleno (Fuenzalida, 2007).

Las disposiciones de la Ley 17.033, estuvieron vigentes por cerca de 13 años, cuando el DFL 3.621 “Fija normas sobre Colegios Profesionales” del año 1981, quedan *derogadas*: las facultades relacionadas con conocer y resolver conflictos entre profesionales o entre estos y sus clientes, la atribución de fijar aranceles por honorarios cuando no exista estipulación expresa en una materia específica, la afiliación se vuelve voluntaria, no es pre-requisito habilitante para ejercer la profesión y se transfiere a los Tribunales de Justicia la jurisdicción ética de las profesiones.

Las insuficiencias del DFL 3.621 para regular de manera efectiva las profesiones, llevó a la Presidenta Michelle Bachelet, durante su primer mandato (2006-2010), a presentar el Mensaje N° 518-357 del año 2009, mediante el cual se ingresaba formalmente a la Cámara de Diputados el “Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales”. Esta iniciativa, retoma la reforma constitucional realizada durante el Gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), específicamente el año 2005, cuando se introduce a la Constitución Política del Estado [CPE], el **Art. 19 N° 16**, relacionado con la libertad de trabajo, tal modificación quedó expresado en el texto de la Carta Magna vigente como:

Los colegios profesionales constituidos en conformidad a la ley y que digan relación con tales profesiones, estarán *facultados para conocer de las reclamaciones que se interpongan sobre la conducta ética de sus miembros*. Contra sus resoluciones podrá apelarse ante la Corte de Apelaciones respectiva. Los profesionales *no asociados serán juzgados por los tribunales especiales establecidos en la ley*

Invocando como uno de sus fundamentos el citado artículo constitucional, el “Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales”, devuelve la jurisdicción ética a los Colegios Profesionales sobre todos/as los/as afiliados/as y para quienes no estén agremiados/as, dispone la creación de tribunales especiales, establece la creación de un Registro Público de Profesionales de carácter informático, en el cual deberán registrarse los/as profesionales como pre-requisito para ejercicio legal la profesión, en tal registro figura datos de su formación académica, sanciones éticas incluida la sanción de cancelación del Registro, la cual se suma a las sanciones, de amonestación, censura, multa y la suspensión de hasta 1 año. Estas disposiciones son consideradas insuficientes por el Senador Alejandro Navarro, frente a lo cual presenta el “Proyecto de Ley Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos” (Cuadro 3).

Regulaciones	"Colegio de Psicólogos de Chile" (Ley 17.033)	"Fija normas de Colegios Profesionales"(Ley 3.621)	"Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales" (2009)	"Proyecto de Ley Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos" (2013)
Atribuciones	<u>Derogada</u> Art. 15° D) Dictar aranceles mínimos para cobro de honorarios a falta de estipulación expresa. E) Llevar un registro de los miembros del Colegio en ejercicio. F) Perseguir el ejercicio ilegal de la profesión. G) y H) Regular el ejercicio de la profesión	Art. 3°. Se derogan las facultades para conocer y resolver conflictos entre profesionales o entre éstos y sus clientes. Art. 5° inc. 1°. <u>Derógase toda norma que faculte a los Colegios Profesionales para dictar aranceles de honorarios para sus asociados y déjanse sin efecto los que actualmente se encontraran vigentes.</u>	Art. 1°. La presente ley regula el ejercicio del derecho a agruparse en colegios profesionales que la Constitución Política de la República garantiza a quienes detentan la calidad de profesionales y el régimen de tuición ética al que se someten los profesionales colegiados, y crea los tribunales especiales que conocerán de las infracciones a la ética cometidas por profesionales no colegiados.	Se remplace el inc. 4 del N° 16 del Art. 19 de la CPE (2005), por la siguiente: "Con todo, para quienes adquieran la calidad de profesionales de conformidad a la ley, será obligatoria la afiliación a los colegios profesionales respectivos, cuya personalidad jurídica será de derecho público. Estas asociaciones estarán facultadas para conocer y resolver los conflictos entre profesionales, o entre éstos y sus clientes, y de sancionar las infracciones a la ética profesional de acuerdo a sus estatutos. Podrán, asimismo, fijar aranceles máximos por servicios. Tanto su constitución como el ejercicio de sus facultades jurisdiccionales, sistema de impugnación y alcance de sus fallos, serán materia de ley" (Navarro, 2013, p. 3)
Requisitos para el ejercicio de la profesión	Artículo 22°. Sólo pueden ejercer la profesión quienes están inscritos/as en el Registro General, Regional y al día en pago de patente municipal. Art. 23°. Inc. 1° Inscripción en COLEPSI para registro, el inc. 2° ordena a las Direcciones de Escuela enviar nómina actualizada de titulados/as.	Art. 2°. No es prerequisite para ejercer la profesión estar inscrito en el Colegio Profesional.	Art. 3°. El Servicio de Registro Civil e Identificación llevará un registro público de profesionales, condición para el ejercicio legal de la profesión. Además, para tal ejercicio, no debe estar suspendido por sentencia firme de tribunales de ética credos por esta ley ni se hubiera cancelado la inscripción en el Registro, cuando ello proceda.	
Medidas disciplinarias	Art. 26°. Quienes vulneren la ética profesional dependiendo de la gravedad de los hechos tendrán la sanción de: amonestación, censura y suspensión del ejercicio profesional por un plazo no mayor a 6 meses. Art. 32°. El Consejo General con voto favorable de 2/3 de sus miembros frente a faltas graves, pueden adoptar la medida disciplinaria de cancelación del título profesional. Pasados 30 días puede ser apelado a la Corte Suprema que conocerá del recurso en pleno.	Art. 3°. Se derogan las facultades de los Colegios Profesionales que les permiten conocer y sancionar las infracciones a la ética profesional. Art. 4°. Cualquier persona que se vea afectada por un acto deshonroso, abusivo o contrario a la ética cometido por un profesional en el ejercicio de su profesión podrá recurrir a los Tribunales de Justicia. El inc. 2° establece que la naturaleza legal de la presentación es de orden contencioso civil.	Art. 34. Las sanciones que los códigos de ética profesional podrán establecer por las infracciones a sus preceptos serán: a) Amonestación; b) Censura; c) Multa. D) Suspensión del ejercicio de la profesión hasta de 1 año. E) Cancelación del Registro. Esta última es una inhabilidad definitiva y permanente que procede por incumplimientos de la sanción de suspensión, aplicable por resolución unánime del tribunal. El art. 70. Confiere recurso de reposición o apelación.	

Cuadro 3. Atribuciones del Colegio de Psicólogos según legislación derogada, vigente y proyectos de ley.
Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes jurídicas señaladas

La actual Constitución de 1980, pese a los cambios efectuados el año 2005, sigue siendo una carta fundamental cuyos derechos y deberes que consagran se transforman en una “jaula de hierro”, en un verdadero obstáculo para el cambio social (Moulian, 1998; Novoa, 1980). Podemos agregar, en ese mismo sentido, que no permiten el desarrollo de una Psicología con compromiso social (Fals, 2009) por cuanto la Educación se entiende bajo la perspectiva de la libertad de enseñanza y el trabajo también es concebido desde la perspectiva de la libertad de las personas. Tal libertad, hay que precisarlo, significa una libertad individual de elegir entre opciones en el mercado, lo cual trae como consecuencia que no existen derechos sociales, sino derechos individuales, de consumidores, mas no de ciudadanos. Esto quiere decir que los individuos tienen libertad que tiene como consecuencia el debilitamiento del lazo social pues al enfrentarse a los riesgos, la precarización del empleo y de la vida, una parte muy pequeña de los individuos será beneficiario del gasto social en un *Estado subsidiario* en el marco de un diseño socio-político-económico neoliberal (Cuadro 4).

Aspectos normativos	Artículos legales
Regulación del sistema educativo	Art. 19, Nº 11º. “La <u>libertad de enseñanza</u> incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2008).
Definición constitucional de trabajo	Art. 16º.- La <u>libertad de trabajo</u> y su protección. Toda persona tiene derecho a la <u>libre contratación y a la libre elección del trabajo</u> con una justa retribución” (Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2008).
Código del Trabajo	Art. 2. ° “Reconócese la función social que cumple el trabajo y la <u>libertad de las personas para contratar</u> y dedicar su esfuerzo a la labor lícita que <u>elijan</u> ” (Código del Trabajo, 2003).

Cuadro 4. Educación y trabajo en el neoliberalismo.
Fuente: Elaboración personal a partir de las fuentes jurídicas citadas

En la búsqueda de remover romper la “jaula de hierro” y finalmente saltar los obstáculos al cambio social, podemos destacar como hito el trámite legal que constituye formalmente el año

2014 a la “Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile” (FEDCOL)¹⁰, entidad que está centrada en restituir la jurisdicción ética, defensa de exclusividad universitaria para el ejercicio de algunas profesiones de la salud, mejorar la calidad de la enseñanza en las profesiones y avanzar hacia la afiliación obligatoria como pre-requisito habilitante para el ejercicio legal de la profesión. Con esos objetivos transversales, se busca avanzar en la profesionalización.

Algunas actividades destacables de la FEDCOL han sido el “Seminario Mejores Profesionales para Chile” realizado el 26 de Junio de 2014 y el “Foro sobre el rol de los Colegios Profesionales en Chile” realizado el 8 de Enero de 2015, también las reuniones sostenidas con distintos personeros de Gobierno para promover una participación incidente en la elaboración de un proyecto de Ley que reforma la Educación Superior Universitaria (Castillo, 2015; Colegio de Periodistas, 2015a, 2015b, 2015c; Cooperativa, 2014; Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile, 2015; Marín, 2014).

Una de las propuestas es la creación de un número fijo de vacantes por carrera para evitar la saturación del mercado y la precarización laboral, en un sistema de Educación Superior Universitaria que se caracteriza por el abuso y engaño a los/as alumnos y sus familias (Castillo, 2015; Colegio de Periodistas, 2015a, 2015b, 2015c; Cooperativa, 2014; Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile, 2015; Marín, 2014).

Los logros que pueda alcanzar la Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile, es algo que debe evaluarse, pues se trata de una nueva entidad, sin embargo, apunta en la dirección de fortalecer la defensa colectiva y trasversal de las profesiones, como hemos señalado, así, busca profundizar el *compromiso social* (Aguilar, 2008; Fals, 2011, 2009; Morales, 2014; Martín-Baró, 2006, 1998; Jorquera, 2013) de las profesiones, para aportar de modo relevante en la sociedad.

1.1. Algunos efectos del marco jurídico neoliberal en la enseñanza y ejercicio profesional de la Psicología.

La enseñanza de pregrado en Psicología es impartida en un 90% de sus programas en Universidades Privadas y sólo un 10% en Universidades Estatales (**Gráfico 1**). Como resultado de tal oferta, tenemos que el número de titulados/as para el período (1996-2014), ha aumentado un 580% (**Gráfico 2**). Un mercado profesional sin regulación del Estado tiene como consecuencia que el 64,6% de los/as psicólogos/as ejerzan un *trabajo precario*, es decir, sin derecho a vacaciones periódicas pagadas, sin indemnización, si derecho a sindicalizarse y no teniendo derecho a seguridad social (**Gráfico 3**). Finalmente, un marco neoliberal como el descrito termina circunscribiendo severamente la jurisdicción ética del COLEPSI se estima que alcanza sólo al 11% de los/as titulados/as en el período (1996-2014) según nuestros cálculos (**Gráfico 4**).

¹⁰ Hasta el 11 de Mayo del 2015 está conformado por 14 Colegios profesionales de: Psicólogos, Periodistas, Matronas y Matrones, Kinesiólogos, Nutricionistas, Fonoaudiólogos, Contadores, Químicos, Constructores Cíviles, Químicos Farmacéuticos, Cirujano Dentistas, Bibliotecólogos, Enfermeras y Médico Veterinarios.



Gráfico 1. Porcentaje de programas de pregrado en Psicología según tipo de universidad año 2014, último año disponible.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mi Futuro (2014) citado en De Armas, Venegas y Lorenzo (2016, p. 37)

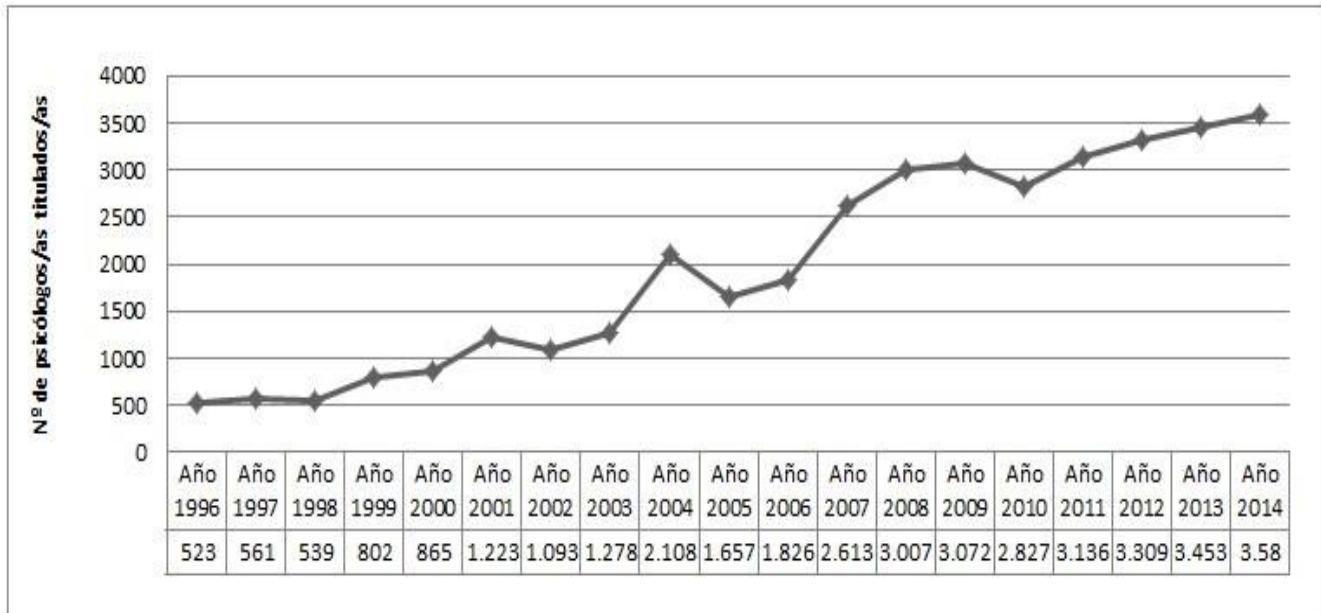


Gráfico 2. Número de psicólogos/as titulados/as en el período (1996-2014), último año disponible
Fuente: Elaboración personal a partir de Mi Futuro (1996-2009), Mi Futuro (2010-2014)

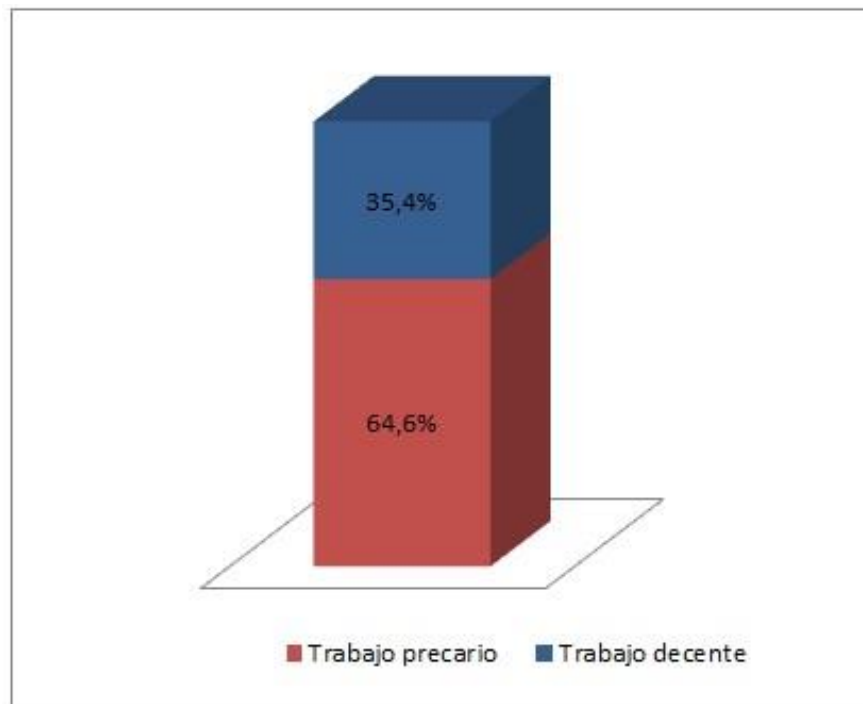


Gráfico 3. Porcentaje de Psicólogos con trabajo precario y trabajo decente.
Fuente: Elaboración propia a partir de Linn (2007)

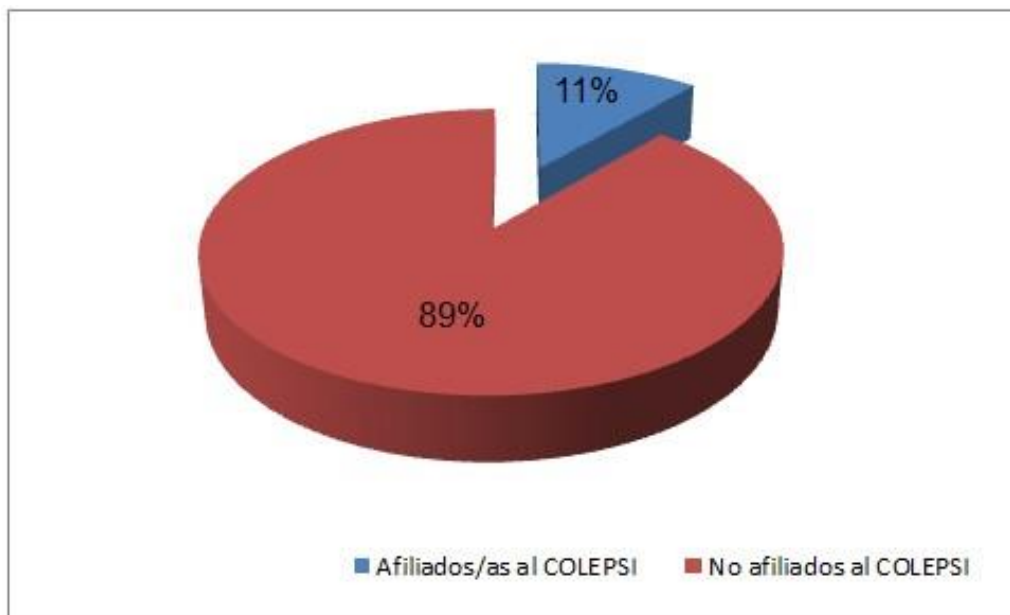


Gráfico 4. Porcentaje de Psicólogos/as afiliados/as al Colegio de Psicólogos/as de Chile respecto del total de titulados/as (1996-2014)

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos COLEPSI (2015)¹¹

Conclusiones.

El marco socio-político-económico neoliberal por el cual se rige la sociedad chilena hace que la Psicología no pueda tener compromiso social con la sociedad. Esto sucede así porque la CPE y la legislación vigente consagran derechos individuales pero no colectivos. El concepto de compromiso social pone en el centro la actitud de los/las profesionales para sentirse llamados a responder como profesionales a las demandas que imponen los entornos socio-históricos actuales.

Frente a las limitaciones del marco jurídico vigente existen proyectos de ley que buscan devolver a los Colegios Profesionales la jurisdicción ética respecto de todos/as los/as titulado/as. Esto es fundamental para profundizar la regulación ética del comportamiento de los/as titulados/as. Para lograr este importante objetivo, actualmente la FEDECOL ha venido avanzando en su influencia en el campo político como representante transversal de los intereses de los distintos colegios profesionales.

En un escenario socio-político como el actual, la oferta de pregrado en Psicología y por tanto, la formación de pregrado se encuentra impartida mayoritariamente por Universidades Privadas cada una de ellas amparadas por la CPE que al consagrar la “libertad de enseñanza”, se traduce en una enorme cantidad de programas de pregrado sin un plan formativo o diseño curricular común, luego la Psicología en Chile no posee de una formación de pregrado que tenga un modelo de sociedad y país unificado hacia el cual dirigir a los/as profesionales que forma.

¹¹ Comunicación personal, e-mail, COLEPSI, 10 de Enero 2015.

Referencias bibliográficas.

- Aguilar, V. (2008). Empoderar al gremio y liberar a la Psicología: Dos elementos fundamentales en el proyecto de liberación de El Salvador. *IX Congreso Internacional de Psicología de la Liberación. A los desafíos actuales, respuestas colectivas hacia la liberación*. Universidad de la Tierra, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Disponible en, <http://congresochiapas08.codigosur.net/ponencias/elsalvadormesadialogo01.pdf>
- Castillo, M. (2015). *Universidades, vacantes por carrera*. Disponible en, <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20150211162114/universidades-vacantes-por-carrera/>
- Bachelet, M. (2009). *Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales*. [Mensaje 518-357]. Acceso el 10 de Mayo 2015, de, <http://www.camara.cl/>
- Blánquez, A. (1969). *Diccionario latino-español*. Barcelona: Editorial Sopena
- Colegio de Periodistas (2015a). *Comienzan estudios para agilizar trámite de proyecto de ley sobre ética profesional*. Disponible en, <http://www.colegiodeperiodistas.cl/web/index.php/noticias/43-comienzan-estudios-para-agilizar-tramite-de-proyecto-de-ley-sobre-etica-profesional>
- Colegio de Periodistas (2015b). *Como orden profesional insistiremos en la colegiatura obligatoria*. Disponible en, <http://www.colegiodeperiodistas.cl/2015/03/como-orden-profesional-insistiremos-en.html>
- Colegio de Periodistas (2015c). *Federación de Colegios Profesionales Universitarios denuncia "abuso y engaño" a quienes ingresan a la Educación Superior*. Disponible en, <http://www.colegiodeperiodistas.cl/web/index.php/noticias/63-federacion-de-colegios-profesionales-universitarios-denuncia-abuso-y-engano-a-quienes-ingresan-a-la-educacion-superior>
- COLEPSI. (2016). *Requerimientos de calidad para la formación profesional del psicólogo en el contexto de la Reforma a la Educación Superior*. 25 de Mayo. Disponible en, http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2016/05/Requerimientos-a-la-Reforma-para-la-formaci%C3%B3n-profesional-20160525-2.pptx.
- COLEPSI. (2015). *Consulta a las Filiales Regionales*. Disponible en, http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2015/10/Consulta-Filiales.pdf
- Cooperativa (2014). *Crearon la Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile*. Disponible en, http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/crearon-la-federacion-de-colegios-profesionales-universitarios-de-chile/2014-08-21/180941.html?fb_action_ids=10204177696260593&fb_action_types=og.comments
- Conill, J. y Arenas-Dolz, F. (2010). Hermenéutica de las profesiones. En Correa, Mauricio y Martínez, Pablo (Eds.). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 55-89). Santiago: RIL Editores.
- Dauelsberg, E. (2014). Algunas reflexiones respecto del marco de abordaje del modelo de competencias. En Venegas, C. (Compl.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico actitudinal* (pp. 31-37). Viña del Mar: Ediciones Altazor.

De Armas, T., Venegas, C. y Lorenzo, A. (2016). La Psicología en el Chile postdictatorial: Hacia la (des)profesionalización. *Revista Alternativas Cubanas de Psicología*, 11(4), 27-46. Disponible en, <http://acupsi.org/articulo/151/la-psicologa-en-el-chile-postdictatorial-hacia-la-desprofesionalizacin.html>

De Armas, T., Ramos, M. y Venegas, C. (2016). La Psicología en Chile: Desideologizando la formación de pregrado y el ejercicio profesional. *Integración Académica en Psicología* 11 (4), 28-48. Disponible en, <http://integracion-academica.org/component/content/article/20-volumen-4-numero-11-2016/127-la-psicologia-en-chile-desideologizando-la-formacion-de-pregrado-y-el-ejercicio-profesional>

De Armas, T. y Venegas, C. (2015). El diseño socio-político institucional y la Psicología como profesión en Cuba y Chile: Un análisis crítico. En Jaimes, R. (Ed.). *Memorias IV Congreso ALFEPSI, Identidad, Innovación y Compromiso Social* (pp. 1247-1260). Sata Marta, Colombia. Disponible en, http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/12/MEMORIAS_ALFEPSI_2015_3.pdf

Decreto Fuerza de Ley 1 (1980, diciembre 30). *Fija Normas sobre Universidades*. Disponible en, <http://bcn.cl/1m53t>

De Miguel, R. (1914). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: Editorial Saez de Jubera.

Diccionario Etimológico de Chile (2016). *Compromiso*. Disponible en, <http://etimologias.dechile.net/?compromiso>

Fals, O. (2011). La praxis: Ciencia y compromiso. En Herrera, N. y López, L. (Compls.). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 130-188). Buenos Aires: El Colectivo / Lanzas y Letras.

Fals, O. (2009). La crisis, el compromiso y la ciencia. En *Una Sociología sentipensante para América Latina* (pp. 219-252). Colombia: Siglo del Hombre Editores / CLACSO.

Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile (2015). *Colegios Profesionales tendrán participación “incidente” en la elaboración de la Reforma para la Educación Superior*. Disponible en, www.facebook.com/pages/Federación-de-Colegios-Profesionales-Universitarios-de-Chile

Fuenzalida, P. (2007). Notas sobre la jurisdicción ética de los Colegios Profesionales. *Revista de Derecho*, XX (2), 131-146.

Futuro Laboral. (2010). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 25 de Noviembre del 2010, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2009). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 20 de Noviembre del 2009, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2008). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 15 de Noviembre del 2008, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2007). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 14 de Noviembre del 2007, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2006). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 18 de Noviembre del 2006, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2005). *Psicología. Estadísticas de carrera*. acceso el 16 de Noviembre del 2005, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2004). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 18 de Noviembre, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2003). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 9 de diciembre, del 2003, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2002). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 12 de diciembre del 2002, de, www.futurolaboral.cl

_____ (2000). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 20 de diciembre del 2000, de, www.futurolaboral.cl

_____ (1999). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 22 de diciembre del 2000, de, www.futurolaboral.cl

_____ (1998). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 13 de diciembre de 1998, de, www.futurolaboral.cl

_____ (1997). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 23 de diciembre de 1997, de, www.futurolaboral.cl

_____ (1996). *Psicología. Estadísticas de carrera*. Acceso el 27 de Febrero de 1996, de, www.futurolaboral.cl

Hualde, A. (2003). La Sociología de las Profesiones en América Latina: Asignatura pendiente en América Latina. En De la Garza, Enrique (Comp.). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (2ª ed.). (pp. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UNAM) y Fondo de Cultura Económica (FCE).

Jorquera, F. (2013). Psicología en Chile: Propuestas desde una Psicología de la Liberación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 215-226.

Ley 3.621. (1981, Febrero 7). *Fija normas sobre Colegios Profesionales*. Acceso el 10 de Mayo del 2015, de, www.bcn.cl

Ley 17.033. (1968, Diciembre 9). *Crea el Colegio de Psicólogos y fija su organización, finalidades, integración y funcionamiento*. Acceso el 10 de Mayo del 2015, de, www.bcn.cl

Linn, H. (2007). La situación laboral del psicólogo en Chile. [Ponencia]. *VII Congreso Nacional de Psicología*, 9 y 10 de Noviembre, Santiago de Chile.

Marasso, G. (2016, mayo 17). *La reforma profesional de Chile*. Disponible en, <http://opinion.cooperativa.cl/opinion/politica/la-reforma-profesional-de-chile/2016-05-17/065108.html>

Marín, V. (2015). *Panelistas de Foro sobre Rol de los Colegios profesionales se manifiestan partidarios de colegiatura obligatoria*. Disponible en, <http://colegiodeenfermeras.cl/panelistas-de-foro-sobre-rol-de-los-colegios-profesionales-se-manifiestan-partidarios-de-colegiatura-obligatoria/>

Martín-Baró, I. (2006). Hacia una Psicología de la Liberación. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 2 (1), 7-14.

Martín-Baró, I. (1998). El papel desenmascarador del psicólogo. En Blanco, A. (Ed.). *Psicología de la liberación: Ignacio Martín-Baró* (pp. 161-200). Madrid: Editorial Trotta.

Mi Futuro. (2014). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de Noviembre del 2014, de, <http://www.mifuturo.cl/> .

----- (2013). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de Noviembre del 2013, de, <http://www.mifuturo.cl/>

----- (2012). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de Noviembre del 2012, de, <http://www.mifuturo.cl/>

----- (2011). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de Noviembre del 2011, de, <http://www.mifuturo.cl/>

----- (2010). *Estadísticas por carrera*. Psicología. Acceso el 15 de Noviembre del 2010, de, <http://www.mifuturo.cl/>

Morales, M. (2014). ¿Qué Psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del Siglo XXI? En Orozco, Mario y Caballero, Karla (Compl.). *Psicología Latinoamericana: Experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 65-85). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.

Moulian, T. (1998). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: Editorial LOM.

Novoa, E. (1980). *El derecho como obstáculo al cambio social*. México: Editorial Siglo XXI.

Pardell, H. (2003). ¿Tiene sentido hablar de profesionalismo hoy? *Educación Médica*, 6, 63-80.

Proyecto de Ley 9207-07. (2013). *Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos*. Acceso el 10 de Mayo del 2015, de, <http://congresoabierto.cl/proyectos/9207-07>

Silva, E. (1995). Los Colegios Profesionales. En *Derecho Administrativo chileno y comparado. El Servicio Público* (pp. 295-300). Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Venegas, C. (2016). *La Psicología en Chile: ¿Por qué frente al neoliberalismo hay Estado que defender?* Conferencia dictada en la “Cátedra Honorífica Ernesto Che Guevara” de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Santa Clara, Cuba, 29 de Enero.

Venegas, C. (2015a). *El modelo capitalista y la crisis del compromiso social para la profesión de la Psicología en Chile*. Conferencia dictada en la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 17 de Febrero.

Venegas, C. (2015b). *La Psicología en el Chile postdictatorial: ¡¡Frente a la desprofesionalización, organización!!* Conferencia dictada con motivo de la Conmemoración del Día Nacional del Psicólogo. Organizada por el Colegio de Psicólogos de Chile, Filial V Región, Valparaíso, 9 de diciembre, 2015.

Venegas, C. (2014). La Psicología en Chile: Aportes para profundizar la regulación ética de la profesión. En Venegas, C. (Compl.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico-actitudinal* (pp. 17-30). Viña del Mar: Editorial Altazor.

Venegas, C. (2013). Capitalismo y subjetividad laboral: El discurso del malestar docente. *Aposta Digital*, 59. Disponible en, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvenegas2.pdf>

Venegas, C. (2010). La realidad laboral de la Psicología en Chile y la V Región: ¿Libre mercado o dignidad humana? *Razón y Palabra*, 72. Disponible en, http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/19_Venegas_72.pdf

CIÊNCIA PSICOPATOLÓGICA E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Santos, Flavio Roberto de Carvalho¹²

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil

Introdução

Abordar um tema tão complexo como a psicopatologia é reconhecer inicialmente que há uma dificuldade para se esgotar o assunto. Inicialmente, foi ‘Psychological pathology’ o termo usado para referir a ‘Psicopatologia’, um termo criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, em 1817, ao pensar nas “motivações humanas”, provavelmente por considerar o direito penal como um ramo crucial do direito, em sua particular ligação com “psicologia humana”. Assim, a psicopatologia se refere ao campo dos fenômenos anormais da vida mental (Paim, 1993 apud Angerami-Camon, 2013). Destaca-se que na França, Claude Bernard (1813 – 1879), pela importância da escola psicopatológica francesa, é considerado o nascimento da psicopatologia em seu país por mostrar na fisiologia a continuidade entre os fenômenos normais e patológicos. Também é abordado que foi Esquirol, na França em 1837 e, Griesinger, na Alemanha em 1845, que são considerados os criadores da psicopatologia, como destaca Cheniaux (2012). A psicopatologia é uma ciência, disciplina científica, uma ciência autônoma que estuda a doença mental em vários aspectos. Segundo o autor (Op. Cit.) a ideia de psicopatologia, para Karl Jaspers (1883 - 1969), é que esta estuda o fenômeno psíquico patológico apenas, onde em 1909, insatisfeito com os procedimentos adotados no tratamento de doentes mentais, pesquisa novos rumos para a psiquiatria, apontando a psicopatologia fenomenológica, onde publica em 1913, o compêndio "Psicopatologia Geral", clássico no diagnóstico das doenças mentais e, considerado também, o pai da Psicopatologia.

Esta tentativa e proposta demarcam um esboço e conceito didático das principais psicopatologias com base em autores relevantes na área e que são importantes para a formação da ciência psicológica. Ressalta-se que psicopatologia é o estudo do sofrimento afetivo, de uma expressão da grande dificuldade do sujeito para lidar com a diversidade, flexibilidade e eficácia no uso de diversos mecanismos, sendo esta realidade interna e construída ao longo de uma vida. Para a compreensão deste fenômeno, a valorização do período desenvolvimental desde a vida intrauterina até parte da infância na formação da psique será abordada com grande destaque psicodinâmico, onde teóricos como Freud, Reich, Navarro, Bergeret e Escribano apontam esta etapa da vida como básicas. Tal proposta parece

¹² Pós doutorando em Ciências Fisiológicas (UFES/Brasil), Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente (UNICAMP/Brasil), Mestre em Sexologia Clínica (UGF/Brasil), Aprofundamento em Sexualité et Energie de Vie en Psychothérapie (SFU/Paris), Especialista em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (IPUB-UFRJ/Brasil), Psicólogo (UGF/Brasil).

ser um facilitador para a compreensão e intervenção clínica dos profissionais em formação na psicologia. Algumas estruturas de base principais são abordadas como Neuroses, Psicose, Estados Limítrofes e Estados das Psicoses, do ponto de vista histórico psicodinâmico, onde esta teorização, ratificando, parece possibilitar uma visão relativamente completa da estruturação da personalidade. Assim, este trabalho é uma tentativa de fazer uma articulação sobre o tema e sua diferenciação dos transtornos em psiquiatria indicados pelo atual DSM V, diferindo sobre a fenomenologia psicodinâmica da estrutura de personalidade dos sinais e sintomas dos transtornos.

Assim, do ponto de vista da vivência fenomenológica para a psicopatologia, se destaca que:

Quem pretender estudar o psiquismo ligado ao páthos necessita se perguntar sobre os movimentos e alterações desse psiquismo, sobre as suas relações com o mundo e com os outros, as suas manifestações afetivas, perturbações, confusões e desmedidas, as suas maneiras de adoecer, os seus prazeres e sofrimentos e os seus desejos, impulsos, tendências e apetites (Calderoni, 2009, p.9)

Considerações gerais

Psicopatologia, junção de palavras, deriva de Psico – do grego psyché, a alma, significa borboleta em uma alegoria à imortalidade da alma, pois depois da vida de lagarta transforma-se em pura alegria de viver leve e solta, sendo a alma humana purificada; e Pato – do grego páthos, refere à doença ou sofrimento e, de logia – do grego lógos, referente à palavra, discurso ou tratado, no sentido de estudo. As palavras juntas referem-se ao estudo de um conjunto de sofrimento da alma e têm como objeto os desvios da personalidade, as desordens patológicas da personalidade e do comportamento. Pode-se destacar que cada indivíduo se organiza dentro de uma estrutura psíquica. Neste sentido, alguns pontos naturalmente surgem ligados à psicopatologia, como a etiologia (estudo da causa ou origem), a nosologia (estudo ou tratado explicativo de classificação das doenças), nosografia (descrição das doenças) e a semiologia (estudo dos sinais e os sintomas).

O processo de formação da psique tem início na concepção, sendo um processo biopsicológico longo que deve chegar à uma maturação plena em seu processo de vida (Navarro, 1996). A característica principal da psique é o fenômeno emocional, onde o afeto é movido para fora, a expressão afetiva de um conteúdo construído e armazenado ao longo do crescimento e do desenvolvimento. Infelizmente, alguns problemas ocorrem e dificulta este processo que, neste caso, se estabelece um sofrimento, um páthos. Como a função instintiva humana básica é a conservação e preservação da espécie, frente a qualquer dificuldade extrema ou significativa, sempre ocorrerá uma adaptação que pode ser sinalizada pela patologia como resposta inadequada ao fato na tentativa de manter a vida. Do ponto de vista da teoria reichiana, a palavra ‘organismo’ é denominada dinamicamente pela junção somática e psíquica. Então, quando este organismo não consegue lidar com as dificuldades vividas e esgota as “adaptações patológicas” como sinalização de pedido de socorro, este sucumbe, adoecce mais gravemente e morre. Uma patologia é uma resposta adaptativa e que é um sinal, assim como o próprio estresse é uma Síndrome Geral de Adaptação, como definido por Selye em 1936 (Moreira & Mello, 1992). Uma grande e importante dificuldade destacada nos casos

de psicopatologia é o estresse, valorizado como um agente desde o período primitivo até a vida adulta, o qual o organismo buscará sempre por uma adaptação.

No momento mais primitivo da vida, no período embrionário, Navarro (1996) destaca que o estresse sobre o embrião é o principal desencadeante da emoção (expressão) do medo (emoção básica), um ‘medo’ celular da morte. Situações como estas são vivenciadas nas circunstâncias onde há uma tentativa de aborto, intoxicação, uso de álcool e/ou drogas e todas as outras formas de tensão aguda ou crônica, onde o embrião responderá com uma reação celular básica de contração, uma defesa, tentando se adaptar. Citando Navarro (1996, p. 17): *“É preciso assinalar que cada dano é causa de um mecanismo de defesa para a vida, que se manifesta com diversas patologias.”* O mesmo pode ser entendido referente ao período fetal. Neste período a psique ainda é fusional e há também a realidade de uma simbiose biológica, assim como no período embrionário. O período fetal tem sua extensão até o décimo dia de nascido segundo a teoria reichiana.

O parto, momento também crucial para o novo ser, este deverá conduzir ao nascimento. Nascer quer dizer que o bebê será conduzido para uma separação (do útero) que deve ser adequada, sem tensões, ansiedades e estresses, para a vivência dos estímulos do contato externo que facilitará para a construção da subjetividade, portanto, da saúde ou, da patologia no caso de neste momento problemas graves ocorrerem. Uma mãe muito ansiosa, estressada ou estressante neste momento pode comprometer essa passagem.

Como já apontado, Navarro (1996) destacou que Reich considera os dez primeiros dias de nascido como um período intra-uteriano e, portanto, o período neonatal é demarcado do 11º dia de nascido ao 8º-9º mês, quando nesta época ocorre o desenvolvimento ósseo e muscular da mandíbula, o processo da maturação nervosa para os movimentos voluntários da mastigação. Por volta desta idade o recém-nascido dá início à motilidade intencional com base na maior mielinização das fibras nervosas. Quando a função materna é insatisfatória continuamente em relação às necessidades simbióticas deste bebê, há a facilitação para a instalação da psicopatologia do Núcleo Psicótico. Esta psicopatologia traz a angústia ou o sentimento de se desmembrar, desmanchar, que expressa o não receber e por isso se perdem, ou não se encontram, em si mesmo.

Após o 8º-9º mês de nascido, tem início o período pós-natal, marcado pelo início do processo de desmame e o desmame propriamente dito, por volta do 18º mês. Este período necessita que a função materna favoreça a segurança necessária para o bebê iniciar a busca além dela. As dificuldades vivenciadas aqui favorecem a instalação dos Estados Limítrofes pela inconstância, incoerência, ansiedade e incertezas, ou seja, a possibilidade da falta/perda. Da mesma forma que a precocidade no desmame, a amamentação prolongada também acarreta dificuldades, pois cria ou mantém uma dependência na simbiose biológica não mais necessária neste momento. O período pós-natal é marcado pela maior atuação neuromuscular que marcará a entrada da criança nas relações mais amplas por seu crescente desenvolvimento, definindo sua forma (caráter) de ser e atuar no mundo, uma realidade intra e inter-psíquica. É também marcado pelo desenvolvimento da linguagem, dependendo dos comprometimentos intensos e graves, poderá se instalar, portanto, os Estados Limítrofes. Ressalta-se neste período o início do desenvolvimento para a fase anal, proposta pela psicanálise freudiana, com a construção do EGO (o eu). A analidade, psiquicamente, representará a realidade da condição do controle de si, de seus desejos e vontades assim como a participação no mundo de forma mais ativa, mais pessoal.

A diferenciação da instalação da psicose na fase pós-natal é a entrada na fase fálica, ou seja, ativar Édipo e vivenciá-lo como um complexo e “solucioná-lo” inadequadamente.

A neurose (Navarro, 1996) se instala por problemas emocionais e existenciais vividas após a puberdade, pois não houve comprometimento graves em fases anteriores. Sendo a marca de ansiedades e medos referentes à vida no seu sentido mais simples, nascida de um ambiente cultural ou social restritivo não tão comprometedor. É possível encontrar uma ansiedade ou angústia ligada à sexualidade quanto à entrega ao prazer, somatizações e estresses circunstanciais; contudo, pode ser minimizado com facilidade, ou seja, é uma questão existencial.

Como apontado por Navarro (1996) o estresse é a marca principal para a psicopatologia. Assim, quanto mais cedo o estresse ocorre no processo de desenvolvimento, maior o dano na estrutura de um indivíduo e, conseqüentemente, acarreta na diferença marcante na forma de lidar com a angústia. Isto explicita exatamente que há um significado do sinal (sintoma) em relação à situação atual, o curso e a origem da psicopatologia.

É possível relacionar o estresse e as psicopatologias da seguinte forma: a estrutura Psicótica é produto de um estresse intra-uterino e provoca a angústia do medo de se desintegrar ou se perder (morrer). A estrutura dos Estados Limítrofes tem marcado o estresse no período neonatal que acarreta a angústia do medo de não poder sobreviver por faltar algo, é a angústia da expectativa da perda. A Psicose, marcada pelo estresse pós-natal, vive a angústia do medo de não poder viver, pois há a culpa e, o Neurótico, marcado pelo estresse na vida pós-púbere, vive a angústia do medo de uma circunstância ou um momento em que a vida é insatisfatória, ou seja, de não se realizar.

Nesta visão, com base nos estudos de Navarro (1996) acerca da clínica-social, a classificação psicopatológica está distribuída da seguinte forma: Neurose – 4,9%, Psicose – 20%; Estados Limítrofes – 45% e Estados Psicóticos – 30%. Da mesma forma, Bergeret (2006) destaca que parte da população está distribuída em Neurose – 33 ou 20%, Estados Limítrofes – 33 ou 50% e, Psicótico – 33%. Tais dados são importantes para abordar a realidade da sexualidade. Há que se reconhecer que a sexualidade é uma expressão da saúde pela economia sexual e direciona para a manutenção da mesma. Nos casos de psicopatologia, a sexualidade está comprometida e a estase energética da libido sustenta o sofrimento. É exatamente a boa economia da energia sexual, onde a qualidade da vivência afetiva é eficaz, que a saúde se estabelece. Para tanto, há a necessidade de uma estrutura funcional coerente dos sistemas neuropsíquicos expressos na sexualidade.

A ampliação dos estudos e pesquisas das neurociências na atualidade pode facilitar a compreensão das questões referentes à psicopatologia. A valorização das neurociências para esta articulação destaca a realidade histórica dos trabalhos de Freud, especialmente o “Projeto para uma psicologia científica”, de 1895, onde sua tentativa era de compreender os fenômenos psíquicos aliados a achados histológicos e neurofisiológicos (Bergeret, 2006). Da mesma forma, Gay (1989, p. 89) aponta as ideias de Freud, onde:

A mente está sob o domínio do princípio da estabilidade, que ordena que ela descarregue estímulos desestabilizadores que invadem de dentro ou de fora, “é o princípio da inércia neurônica”, para usar a formulação técnica de Freud: “os neurônios tendem a se desfazer da Quantidade”. Isso porque o estado quiescente, de calma, após a tempestade, dá prazer, e a mente procura o prazer

ou (o que muitas vezes é a mesma coisa) foge à dor. Mas a “fuga ao estímulo” não consegue explicar, por si só, toda a atividade mental: o princípio da estabilidade é rompido sucessivamente em vários pontos (Gay, 1989, p. 89).

E continua:

(...) seus pacientes haviam-lhe ensinado que, embora muitos sintomas físicos sejam conversões histéricas, alguns revelam realmente uma natureza orgânica. Uma razão importante da grande atração de Freud pela tese de que as neuroses se originam de um mau funcionamento sexual era a de que, “afinal, a sexualidade não é uma questão puramente mental. Ela também tem um lado somático”. Por isso Freud, como disse a Fliess em 1898, não estava “minimamente disposto a deixar o psicológico solto no ar, sem a base orgânica (Gay, 1989, p. 126).

Como também destacou Pribram e Gill (1976), a experiência do neurologista Freud deixou claro para ele que o cérebro era o instrumento principal de uma organização da função psicológica onde os processos conscientes e inconscientes se distinguem com base em diferentes organizações do sistema nervoso central. Neste apanhado histórico de questões neurais, se observa o termo prazer, que está vinculado à sexualidade e, histeria, uma psicopatologia.

Esta dinâmica é relevante em função de que na atualidade há recursos que podem auxiliar a compreensão do fenômeno humano por várias leituras. Para uma boa compreensão da psicopatologia, é importante a compreensão do entrelaçamento entre a base corporal – neural – com a base psíquica – subjetivo. Uma função psíquica só ocorre porque há uma base neural, é o corpo respaldando o subjetivo, isso é uma unidade funcional e não uma oposição, por isso Reich entendia o termo “organismo” como a soma de corpo e mente.

Com base nas pesquisas do neurologista Paulo Mac Lean, desde 1952, sobre o cérebro triúnico humano (Navarro, 1996), este destaca que há uma trindade importante que suportará a função psíquica. Sendo assim, o Cérebro Reptiliano, se localiza nos núcleos da base onde residem as funções vitais e instintivas ligada à manifestação afetiva relacionada ao território, caça e, sexo, principalmente. Portanto, é um cérebro instintivo. Ao longo do desenvolvimento filogenético o Cérebro Reptiliano foi recoberto por outro cérebro, o Cérebro Límbico (extremidade, contorno). Este está presente nos animais vertebrados de sangue quente, que são os animais que cuidam da prole. Com esta evolução, o comportamento afetivo em relação ao sentir e experienciar se destaca com a memória afetiva, sentido de autoconservação e da atividade sexual ligada a uma descarga energética de prazer e não apenas de procriação, pois há uma conexão com os núcleos da base, com a hipófise e ao neocórtex. Esses dois cérebros chamados “animais” estão presentes no homem. Nessa trajetória humana de desenvolvimento, citando Navarro (1996, p. 19):

Após cerca de dois milhões de anos, a filogênese deu outro salto evolutivo, com o advento do neocórtex (neopallium), característico do homem e, em medida limitada, de alguns primatas (em particular, o chimpanzé). É o neocórtex que permite a visão tridimensional, ligada à postura ereta, a partir da qual o homem é definido como um mamífero óptico (um terço das nossas vias nervosas pertencem aos olhos!).

O neocórtex é o terceiro cérebro proposto por Mac Lean, o Cérebro Cortical, que possibilita a dimensão espaço-temporal, da historicidade, da consciência, linguagem, abstração e a inventividade. A delicada e coerente integração e maturação destes três cérebros é que possibilita a saúde, pois determinam a formação do EU (Navarro, 1996) com uma inscrição no tempo, na cultura e no social. Consequentemente, quando há dificuldades nas etapas de desenvolvimento da fecundação à maturação total dos cérebros, é possível ocorrer psicopatologias diferenciadas. Como já sinalizado, quanto mais precoce ocorrer um problema, mais grave é a patologia.

A possibilidade de amadurecimento está pautada nas condições oferecidas/possíveis da “função materna” para a facilitação do desenvolvimento que proporcionará a carga energética desde o período fetal. Ou seja, é o campo energético materno (primeiro campo energético simbiótico) que facilitará o campo energético do embrião e do feto para avançar da simbiose biológica para chegar à simbiose psicológica e, depois, atingir a identidade/maturidade. Neste aspecto, ao fazer uma ligação das neurociências com a psicopatologia, destaca-se que:

(...) O desenvolvimento do Sistema Nervoso Vegetativo permite observar que, se no período embrionário o mecanismo de defesa contra o estresse nocivo é celular, no período fetal a resposta defensiva é mais complexa e mais específica. O feto defende-se do estresse (do medo!) ativando o sistema neurovegetativo do ortossimpático, que responde com uma hiper-secreção de adrenalina, com um mecanismo de contração de todo o organismo, de fechamento para o exterior, não havendo mobilidade (...). (Navarro, 1996 p. 19)

Nesta realidade fetal estressada por uma estimulação nociva constante, a resposta será contínua no sentido de sobrevivência apenas, onde será estimulado o cérebro reptiliano para esta função. Os prejuízos neste caso são graves quanto à psicopatologia. Os danos causados pelo estresse no período fetal podem comprometer a formação, alterando o funcionamento, pois neste período ocorre a formação do cérebro e do sistema neurovegetativo (Navarro, 1996). Já no final do período neonatal, com a preparação para a mastigação e o movimento voluntário por desenvolvimento de maior mielinização das fibras nervosas, a criança se prepara para explorar o mundo além de sua mãe e depende de uma maternagem satisfatória, caso contrário, a incerteza do afeto poderá levar ao Estado Limítrofe. Assim, para o entendimento das psicopatologias e a sexualidade, há a necessidade do estudo e reconhecimento da função do sistema neural, pois os fenômenos humanos estão entrelaçados pelos sistemas.

Entre os teóricos, a nosografia proposta por Bergeret (2006) destaca as Estruturas Neurótica, Estados Limítrofes e Estados Psicóticos. Navarro (1996) destaca Neurose, Psiconeurose, Borderline e Psicoses. Freud (1924), em sua clínica, aponta para neurose, psicose e perversão. Reich (1989) aborda principalmente as estruturas de caráter neurótico (o caráter histérico, o caráter fálico-narcisista, o caráter compulsivo e o caráter masoquista) e, na estrutura Psicótica, cita a Cisão Esquizofrênica. Escribano (2010) aponta pela visão psicossocionômica que há também estruturas de base como Neurose (histérico, obsessivo e passivo agressivo); Estados Limítrofes (borderline, narcisista e psicopata) e Estados Psicóticos (paranóia e esquizóide).

Na tentativa de uma relação com o DSM – V (2014) que é um manual da Associação Psiquiátrica Americana e aponta uma classificação categórica de transtornos (onde a palavra transtorno significa dar a volta além de, modificar algo de sua forma inicial/normal), no sentido estatístico e clínico. Como bem apontado pelos organizadores do DSM-V, a característica de transtornos mentais é a forma de distinguir dos transtornos físicos, embora sinalizado o dualismo como um problema na denominação cartesiana. Parece ser de grande importância entender o que aponta o DSM-V sobre a sintomatologia em relação a linguagem de estrutura de personalidade psicológica. A grande diferença, neste amplo campo de atuação médica psiquiátrica e psicológica sobre um mesmo fenômeno do sofrimento humano, é que para a psiquiatria o paciente está com um sintoma e ao ser suprimido este sintoma o paciente está de certa forma curado. Para a psicologia, o paciente é uma estrutura de personalidade que apresenta um sintoma e o fato dele não apresentar um sintoma não significa estar curado. Ou seja, para a psiquiatria o paciente está com um sintoma determinado (um transtorno) e, para a psicologia, o paciente é uma estrutura de personalidade psicodinâmica (uma subjetividade) que manifesta ou não um sintoma.

A proposta da etiologia das psicopatologias em uma visão psicodinâmica, segundo Navarro (1996) e expressa esse é, pode ser associada e entendida da seguinte forma: o resultado do **estresse do medo embrionário** gera a psicose, onde o sexo é uma resposta do cérebro reptiliano, é instintivo, não havendo uma sexualidade. No caso do **estresse do medo fetal**, que gera a psicose, há uma falta de identidade biológica do eu e a predominância é reptiliana com uma expressão de uma necessidade de uma fusão biológica. Já o **estresse do medo no período neo-natal**, que gera os estados limítrofes, a estimulação é córtico-reptiliano, com pseudos contatos, com nuance límbica que não respalda e nem assegura a vivência afetiva e a sexualidade. A psiconeurose, que tem a **vivência do estresse do medo no período pós-natal**, vive o medo da castração e a culpa, a afetividade e a sexualidade é vivenciada com base nos mecanismos de defesa. A neurose, cujo **estresse do medo é circunstancial após a puberdade**, pode acarretar na afetividade e sexualidade com dificuldade de assertividade em dado momento com certo comprometido pelo sentimento de alguma ansiedade.

Algumas características podem ser destacadas como:

A – Neurose

Em uma observação preliminar, a psiquiatria e a psicanálise parecem unificar o significado dos termos Neurose e Psiconeurose, contudo, Navarro (1996) destaca a importância da distinção apontada por Freud entre essas psicopatologias.

Destacado por Navarro (1996) a neurose é um estado menos comprometido, pois de um modo geral o contato consigo mesmo, com a realidade, com o outro e com a vivência da sexualidade é relativamente boa, não cria uma culpa imobilizadora. A sexualidade é vivida de forma mais tranquila seja na heterossexualidade ou homossexualidade, ou seja, se insere na normalidade aceitável. Esta estrutura é mais próxima da saúde, do caráter maduro ou caráter genital.

B – Psiconeurose

Uma característica desta psicopatologia é a vivência da angústia de castração e a culpa. Reich (1989) pontua que o “caráter neurótico” é a solução de um conflito sexual infantil. Esta organização está centrada no complexo de Édipo e sua problemática com a realidade. Para o entendimento desta construção, é preciso observar os mecanismos inconscientes presentes, a história da pessoa e a compreensão da dinâmica e da economia psíquica da pessoa em seu

contexto. Assim, um modo típico de reagir transforma-se na maior dificuldade de intervir nas situações delicadas. É exatamente este modo típico de reação que as defesas estão “falando” de sua origem e do seu conflito, ou seja, se ancorados nas diferentes fases do desenvolvimento e tendo acionado Édipo como um complexo e dado um solução razoável. Desta forma, há a diferença entre os tipos de neuroses, pois a estruturação se deu em momentos diferentes na fase de desenvolvimento psicosssexual/psicoafetivo. Navarro (1996) sinaliza a diferença entre a condição incestuosa (relação entre duas pessoas) e a condição edípica (relação entre três pessoas).

Nesta psicopatologia o ego se enrijecer como forma de defesa ao mundo ameaçador e castrador (ter sido privado de algo importante e fundamental afetivamente) introjetado e, nesse sentido, ocorre uma identificação com a principal pessoa que frustra; depois a criança reveste contra si mesmo as energias agressivas direcionadas contra a pessoa frustrante que gerou angústia e, finalmente, desenvolve formas de agir que irá contra os empenhos sexuais utilizando as próprias energias. Com esta estruturação, as cargas energéticas (que a colocaram em ameaça) que buscavam satisfação, agora, são transformadas em contenção. Ou seja, a energia dos empenhos sexuais (libido) é agora utilizada como uma energia para se defender dos próprios impulsos. Este processo resulta no medo de punição e por isso se endurece, formando uma forma típica de reação. Se o medo de punição é referente à fase anal, a conduta será de controle excessivo; se fálico, a conduta será a exibição narcísica, etc., mas tudo vinculado à principal pessoa frustrante, a que tem o peso da construção do Super-ego. Há uma diferença quantitativa nestes aspectos e é preciso analisar se essa forma de reação é muito rígida ou com alguma flexibilidade. Quanto maior a rigidez, maior o comprometimento. Vale ressaltar Reich (1989, p. 152) *“uma personalidade cuja estrutura de caráter impede o estabelecimento de uma regulação de energia econômico-sexual é a condição prévia de uma doença neurótica futura.”*

O quê na realidade difere uma psiconeurose de outra? A forma de reação (o caráter, o tipo de psiconeurose) de uma pessoa não depende do choque entre instinto e frustração, mas principalmente como aconteceu e a fase do desenvolvimento psicosssexual demarcado. Especificamente, Reich (1989, p. 153) detalha como:

1. a fase na qual o impulso é frustrado;
2. a frequência e intensidade das frustrações, os impulsos contra os quais a frustração é principalmente dirigida;
3. a correlação entre indulgência e frustração;
4. o sexo da pessoa principalmente responsável pela frustração;
5. as contradições nas próprias frustrações.

Este conteúdo proporciona uma leitura coerente do desenvolvimento da neurose e possibilita a identificação no momento em que a pessoa se apresenta com sua queixa. Assim o que deixa claro a característica de uma pessoa em sua forma de reagir não é o que ela evita nos impulsos, mas **como** ela evita.

Esse exemplo pode ser mais bem entendido quanto às formas de “caráter neurótico” circunscritas e descritas tipologicamente por Reich (1989):

B.1 – Histeria – Nesta psicopatologia o tipo de angústia refere-se à interdição sobre o desejo incestuoso. Talvez seja o tipo de neurose que mais expresse sua forma notável e transparente.

O que é comum para ambos os sexos desta psicopatologia é a atitude sexual intensa, a agilidade física com sensualidade destilada que mostra uma sexualidade despertada cedo. As mulheres apresentam, de modo geral, um andar e falar sexualizado e provocante. Os homens apresentam uma delicadeza sedutora, tendem a uma cortesia exagerada e tem uma expressão no rosto e um comportamento infantilizado de maneira feminina. A sensualidade e sedução se apresentam com uma ansiedade nos momentos em que o objeto desejado (que aumenta a carga libidinal) e conseqüentemente aumenta as defesas, onde irá responder com recuo (negando), sendo agressivo ou passivo. Aparece, nas relações, uma excitação ou agitação que não corresponde à satisfação no ato. Tem facilidade para ser sugestível e instável em suas decisões. Seu apego sexual de natureza infantil faz com que experimente as fantasias como realidade.

No momento do desenvolvimento psicoafetivo infantil, ocorreu uma fixação na fase genital com sentimentos incestuosos (que foram reprimidos) que resultou em uma forte agressão e angústia. Isso acarreta que todas as fases psicosssexuais vividas sejam reenergizadas, ou seja, há uma sobrecarga de energia que excita o organismo e o aparelho psíquico como um todo, isto é, uma tensão sexual que não é gasta. Neste aspecto, Reich (1989, p. 193) destaca que:

(...) a sexualidade genital se coloca a serviço de sua própria defesa. Quanto mais a atitude como um todo é dominada pela angústia, mais urgentes parecem as manifestações sexuais. Em geral, o significado dessa função é o seguinte: o caráter histérico tem impulsos genitais excepcionalmente fortes e não satisfeitos, que estão inibidos pela angústia genital (...)

Além disso, na histeria, a pessoa não se reconhece tendo um comportamento sexualizado, pois a pessoa histérica se defende da sexualidade com a própria sexualidade, em função de sua angústia genital; fato que mostra que todo o investimento sexual é pura defesa (Reich, 1989). Somado à esta defesa pode aparecer variações entre o narcisismo ou comportamento de dominação, impressionabilidade (mecanismo fálico) e depressão (mecanismo oral). Uma outra característica desta psicopatologia é a genitalização intensa dos órgãos sexuais (de diversas formas) e o restante do organismo não participa desta sensação, ou seja, a libido (energia) está mal adaptada no organismo para atingir o seu fim, viver a sexualidade plenamente.

B.2 – Compulsivo – Esta psicopatologia destaca um sentido de ordem pedante em todas as coisas indiscriminadamente. Quando, por algum fato, este padrão é alterado, o sentimento desagradável e ansioso irrompe com base na angústia. É uma pessoa que tende a desenvolver seu trabalho de modo excelente e minucioso na fiscalização, auditoria, crítica etc..., contudo há a ausência de espontaneidade, é artificial e não criativo. Reich (1989, p 196) aponta que *“quanto mais patológico e rígido é esse traço, mais a atenção se concentra nas coisas de importância secundária, negligenciando assuntos racionalmente mais importantes.”*

O pedantismo, minúcia, indiferença, reserva são formas defensivas que tem sua base na energia do erotismo anal, pois são formações reativas históricas de controle sobre algo vivido como desagradável em relação à educação da higiene por volta dos dois a três anos de idade. O seu oposto também pode ocorrer, manifestações de total desleixo em todos os sentidos. Há uma inclinação para o sentimento de piedade e de culpa, sendo hostil e agressivo em alguns momentos. Externamente, esta psicopatologia revela reserva e autodomínio, contudo,

internamente existe o oposto, a indecisão, a dúvida e a desconfiança intensa (esta última, extrema!). Isso o faz ser tanto mal-intencionado quanto inacessível afetivamente. É sereno em suas expressões de “amor” ou ódio sociais, mas é apenas uma manifestação para esconder seu interior – o controle.

Do ponto de vista clínico, observa-se uma fixação na fase anal com sadismo por volta dos dois ou três anos de idade, onde com base na personalidade da mãe e com o início do controle esfíncteriano pela educação de higiene iniciada cedo demais, esta criança teve que corresponder às expectativas de alguém em que ela necessitava de seu amor. Teve que aprender a controlar algo para se sentir amada. Esta aprendizagem acarreta uma rígida obstinação anal e mobiliza o impulso sádico (raiva potencializada) e se arrasta, no desenvolvimento, até a ativação da fase fálica, onde os empenhos da libido deveriam passar para um estágio mais ativo. De um modo geral, a atitude dos pais é contra a sexualidade (castradora) e, ao ativar a falicidade, logo esse empenho é abandonado para retornar a fase anterior, anal, e aí se fixando.

Com a chegada à puberdade, onde naturalmente a sexualidade é mais carregada de energia pela própria maturação corporal, haverá dificuldade para lidar com esses impulsos em função do controle dos aspectos da analidade. Podem aparecer controles estéticos, éticos ou religiosos acentuados como modo de se justificar. O controle emocional é o que mais precisamente necessita ser escondido, protegido, ou seja, ideias separadas dos afetos.

Pode apresentar na vida sexual uma excitação genital de baixa carga, sem presença de envolvimento da sexualidade, pois os afetos são vividos como angústia, e esta angústia precisa ser evitada, controlada. É claro que o bloqueio afetivo revela uma contração do EGO, já que este não pode se expressar, e faz uso do aparato somático, em especial de toda a região pélvica, ombros e rosto (expressão de controle). Os impulsos contidos são os sádicos de morder, bater, pisar, esmagar, apertar, e uma forma de conter isso é a ritualidade. A ambivalência é uma tônica neste caso, pois há o impulso para amar e odiar a mesma pessoa. Todas as expressões de excitação viva e livre, que mobilize a genitalidade despertam os conflitos antigos não resolvidos resultando em uma angústia em que algo pode acontecer, o incontrolável, e que pode dificultar o restabelecimento do autodomínio (controle). Esta característica faz com que toda espontaneidade para a vivência da sexualidade e da vida seja comprometida.

B.3 – Passivo-feminino – Reich (1989) faz uma breve distinção entre a psicopatologia Neurose Passivo-feminino dentro da Neurose Compulsiva. O passivo-feminino evita a agressão e o confronto, mas de forma em que “a analidade atua na direção original como um empenho da libido de objeto” (p. 200). Ele se defende da agressão com a passividade, a entrega e a submissão passiva, o controle é obtido de forma passiva, servil e subserviente.

B.4 – Fálico-narcisista – O biotipo desta psicopatologia se caracteriza por uma compleição atlética, aspectos masculinos duros e com ar facial feminino. Dificilmente é servil, é arrogante, expressão de desdémio agressivo e um forte ar de exibição em um tipo atlético, com característica sádica relativa ou dissimulada. É comum lidar com as situações de vida de forma em que o ataque está presente em sua ação. O componente de autoconfiança, ou seja, o seu interesse por si mesmo, é bem marcado pela autoridade e exibição fálica (poder), porém com base afetiva infantil. A coragem agressiva cumpre uma função de defesa. Há uma boa potência eretiva, que se opõe à potência orgástica, que os levam a uma atitude de menosprezo do objeto, embora as pessoas (homens ou mulheres) com esta psicopatologia sejam geralmente

muito desejáveis pelas características bem marcada de masculinidade. A sexualidade pode ser expressa por homossexualidade ativa e excitabilidade clitoriana, bem como o prazer na vigorexia. Clinicamente, é importante observar a relação entre o ego como um todo e o falo, ou a fantasia de possuir um ou ser um falo (poder). No caso masculino, o pênis não é vivido como uma parte do corpo para o amor e sim para agredir, destruir e perfurar. Em situações onde esta autoconfiança é gravemente perturbada, a depressão profunda aparece.

A realidade fálica com o forte componente narcísico é um mecanismo defensivo e esconde os receios da possibilidade de retorno à fase anteriormente abandonada (analidade/passividade) ou ainda mais primitiva, a oralidade, onde há a tendência para o uso de drogas e/ou álcool que, de certa forma, minimizará os conflitos fálicos. Segundo Reich (1989) os crimes sexuais tendem a ser cometidos por este tipo de psicopatologia com base nas profundas decepções amorosas desde a infância (com o primeiro objeto de amor) e a estabilização de uma vingança fálico-narcisista sobre o objeto sexual, porém, com mais comprometimentos sobre o julgamento em algum momento.

B.5 – Masoquista – A nosografia e nosologia do caráter masoquista marcou o rompimento de Reich com a teoria freudiana. Ficou demonstrado por Reich na história da patologia sexual que o traço masoquista é uma angústia de orgasmo onde não há um impulso que busca o sofrimento, mas sim um impulso secundário econômico-sexual como resultado da repressão de mecanismos sexuais naturais. Disse Reich (1989, p. 210) em 1932 *“Por ora não é mais possível atribuir o sofrimento humano a uma imutável ‘vontade biológica de sofrer’, isto é, a um ‘instinto de morte’, mas a influências sociais funestas ao aparelho biopsíquico.”*

O questionamento da veracidade do relato dos pacientes fez com que Reich pensasse no caminho do entendimento do masoquismo e verificou que o masoquista busca o prazer como qualquer outra pessoa, só que há um mecanismo que perturba e faz o masoquista perceber as sensações prazerosas como desprazer quando atingem certo nível de excitação. Assim como as outras psicopatologias psiconeuróticas, o masoquista é também uma forma de defesa do EGO pelo encouraçamento e, economicamente, a energia sexual elevada (libido) pela paralisação (estase energética) é gasta na forma deste tipo psicopatológico. Um traço típico é o sentimento constante de sofrer e de se queixar de tudo, infligir dor a si mesmo e se humilhar, além de uma grande paixão para atormentar pessoas próximas. Seu comportamento é sem movimento coerente, é desajeitado ou com alguns maneirismos em suas relações pessoais. Talvez seja comum encontrar na história desses pacientes os ataques prolongados de teimosia violenta, gritos e pontapés levando os adultos ao desespero e à raiva. Nesses casos os pais podem ameaçar e a criança cria uma fantasia de que algo muito grave e perigoso pode acontecer. Quando surge uma bronca, um castigou ou uma palmada, o alívio surge com este sofrimento, pois havia a espera de algo pior. Reich (1989, p. 222) aponta que:

a fantasia masoquista de apanhar constituía uma antecipação de castigo mais severo. (...) O masoquista chega à atividade agradável como qualquer outra pessoa, mas o medo de punição interpõe-se. A autopunição masoquista é a realização não do castigo temido, mas de um outro, substituto, mais suave. Assim, representa um tipo especial de defesa contra o castigo e a angústia.

É importante observar neste tipo de traço masoquista que há uma entrega passivo-feminina em relação à pessoa que castiga. Além disso, o masoquista “gosta” de provocar os objetos amados e de seu interesse o qual sofreu desapontamento (amor e frustração). Com um ar infantil, percebe que viver enfurecido não é possível e daí passa a testar o amor do outro. Mas

as provocações e as irritações são uma forma de pedir amor, de forma desesperada, na verdade, forçar. Este é um comprometimento grave nas relações, pois de quem se deseja amor é exatamente quem se atormenta e daí vem o desapontamento constante deste traço: quanto mais ama, mais irrita o ser amado. Há uma experiência intensa do medo de ficar só na infância, por isso capta a simpatia pela infelicidade do seu sofrimento. Eroticamente, o masoquista tem uma sensibilidade especial pelo tato, a pele é um contato extremo. Destaca-se o “gostar” de receber beliscões, ser esfregados, chicoteados, amarrados e cera quente, como forma de suportar esta sensação e descarregar certa quantidade de energia, além de poder viver humilhações entre outros. O objetivo inicial não é sentir dor. Explica Reich:

Em termos de fisiologia da angústia, a contração dos vasos periféricos aumenta a angústia (palidez, no caso de susto; sensação de frio, no caso estado de angústia; arrepios provocados pelo medo etc.). Por outro lado, a sensação de pele quente, causada por um fluxo mais forte de sangue através dos vasos periféricos, é um atributo específico do prazer. Fisiologicamente, a tensão interior é determinada pela restrição do fluxo de sangue. Por outro lado, o forte fluxo sanguíneo pela periferia do corpo alivia a tensão interior e, em consequência, a base fisiológica da angústia. Do ponto de vista fisiológico, o efeito liberador da angústia do orgasmo baseia-se essencialmente nesse processo, que representa uma modificação notável na circulação do sangue, com a dilatação dos vasos periféricos e a descarga da tensão no centro (vasos espâncnicos (Reich, 1989, p.228).

A base erógena do masoquista então é o contato da pele, onde ocorre a vasodilatação da periferia do corpo que alivia a tensão angustiante. Assim, ele irrita a tal ponto até receber uma forma de resposta corporal agressiva para aliviar sua angústia. Inicialmente, seria “aqueça-me”, com a psicopatologização, transformou-se em “bata-me”. Para Reich, a estruturação demarca que “A introdução à fase genital na infância através do exibicionismo, seguida imediatamente de grave frustração e repressão desse prazer e de completa inibição do desenvolvimento genital posterior, pertence especificamente, de acordo com minha experiência, ao caráter masoquista (...).”(Reich,1989, p. 231).

Frente aos elogios, a pessoa masoquista tende a ter dificuldade para lidar, tendendo a auto-depreciação e a auto-humilhação, pois falta um elemento narcísico. O elogio excita e traz a tona uma provocação das tendências exibicionistas (fállica) que foram fortemente reprimidas e gera angústia. A forma de minimizar essa excitação que cria angústia é auto-humilhação que o leva a sensação/realidade de abandono. Então, vale destacar que o masoquista demonstra e exige (não pede) amor de maneira muito sinuosa, ou seja, por queixa, provocação e infelicidade, isto é, distorce o amor desejado.

Como já destacado, toda psiconeurose tem sua base na dificuldade da satisfação plena da vida genital, pois há o conflito entre o desejo sexual e o medo de punição como fator central, fazendo com que a energia acumulada sustente a psicopatologia. Em sua dinâmica, o masoquista, a tentativa de eliminar a angustia faz com que ele se enterre muito mais no desprazer. Reich (1989) destaca:

O caráter masoquista baseia-se numa atitude espástica muito peculiar, que controla não apenas seu aparelho psíquico mas, primeiramente e a cima de tudo, o aparelho genital. Inibe imediatamente toda forte sensação de prazer e

transforma-a em desprazer. Dessa maneira, o sofrimento, que é a base das reações de caráter masoquistas, alimenta-se continuamente e aumenta (p. 235).

(...) o treinamento habitual de higiene (demasiado cedo e severo) leva o prazer anal a ter precedência sobre outras formas e a libido a fixar-se nessa fase. A ideia de apanhar, relacionada com a analidade, é definitivamente desprovida de prazer e, no começo, carregada de angústia. Assim, não é o desprazer de apanhar que se torna agradável. Antes, é o medo de apanhar que impede a sensação de prazer. Durante o desenvolvimento, esse medo é transferido para a zona genital (p. 238).

(...) todo prazer que aumenta para além de uma certa medida inibe-se e torna-se desprazer (p.239).

Assim, o que se pode perceber é que a angustia surge entre o instinto e o objeto, o que acarreta em que o prazer desejado seja percebido como perigo antecipado, isto é, em vez de viver o prazer, o desprazer é o resultado final do que foi investido no início. Inicialmente o objetivo é pensado e desejo como agradável, mas todo o investimento é atravessado e impedido pela frustração, pelo medo de punição ou angústia que acaba por modificar todo o objetivo, surgindo ou “restando” parecer desagradável.

As questões de impulso vinculados à analidade tem um intensidade menor que os impulsos genitais e, por isso, o masoquista tende à comportamento passivos de sofrimento do que de exibição, isto é, transformam o prazer em desprazer. Neste dado tão específico, cita Reich (1989):

(...) do ponto de vista econômico-sexual, a atitude masoquista e a fantasia relativa a ela provêm da percepção desagradável da sensação de prazer e servem para dominar o desprazer através da atitude psiquicamente formulada: ‘sou tão infeliz – ame-me!’ Então a fantasia de apanhar entra em ação, porque a necessidade de amor também contém reivindicações genitais que forcem o paciente a afastar o castigo para a parte de trás do corpo: ‘Bata-me, mas não me castre!’ (...) (p. 241)

É observado que bater é menos grave que castrar, ou seja, o problema masoquista é uma perturbação específica em relação a viver o prazer, pois ele não consegue viver uma grande excitação genital e, para castrar (o grande medo) é preciso tocar (excitar). Disso resulta a entrega passiva (bata-me!), expressando a condição de analidade. Apanhar representa o alívio substituto de algo percebido como mais perigoso, onde se houver um “orgasmo”, não foi por outra coisa senão pelo apanhar, além de que foi o outro quem causou. Especificamente, a necessidade de ser punido tem o propósito de viver um alívio de maneira indireta que pode ser responsabilizada ao outro punidor.

Citando Reich (1989, p. 242):

O significado do mecanismo: Ame-me e eu não terei medo.

O significado da queixa: Você é o responsável – não eu!

A função da fantasia de apanhar: Bata-me para que, sem me sentir culpado, eu possa aliviar-me!.

Assim, é importante entender que há um conteúdo do impulso (instinto), o conteúdo da repressão (representação da angústia e punição) e por onde – de que modo – o indivíduo tem o alívio (representação da satisfação, ou seja, o alívio é o objetivo do impulso instintivo).

Qualquer que seja a psiconeurose, é a angústia de castração e culpa que precisa ser liberada, sendo de forma coerente e em consonância com o biopsicossistema do paciente, com tempo adequado para elaboração da sua reestruturação.

C – Estados limítrofes

O nome limítrofe demarca uma realidade psicopatológica de limiar entre duas realidades, ou seja, não sendo psicótico e nem sendo neurótico. A nosologia da Neurose foi definida em 1777 e da psicose em 1845 (Bergeret, 2006) e, no caso da estrutura limítrofe, está situada entre estas duas psicopatologias. Há nesta estruturação psicopatológica uma organização de funcionamento psíquico à realidade de estar mais ou menos no limiar, com a vivência marcante da angústia de perda do amor (do objeto) ou a ameaça constante de perda, o que impossibilita a triangulação edípica, ou seja, não há uma representação edipiana, quer dizer, não chega a uma vivência afetiva de Édipo, pois o risco afetivo mais forte/grave foi vivido anteriormente na relação de amamentação com a mãe. Esta estrutura é uma patologia do narcisismo, centrada na dependência anaclítica (apoiado sobre o outro, ser dependente do outro), ou seja, medo intenso de abandono. É um estado indeciso do EU, imensa necessidade afetiva, de atenção, compreensão, sendo sedutor, disponível e adaptável, com uma luta sem fim contra a depressão que se coloca em atividade constante. É uma vivência demarcada no período de amamentação, período de desmame e desmame propriamente dita. Os subtipos são:

C.1 – Borderline – características psicológicas na fronteira entre a psicose e a psiconeurose. Navarro (1996) faz uma crítica a esta colocação ao destacar como inadequada, pois os mecanismos psicóticos são diferentes dos mecanismos psiconeuróticos e é possível encontrar as duas realidades na mesma pessoa. E neste caso, é definido por ele como uma cobertura. O borderline é um distímico e, segundo Navarro (1996, p. 46), *“distímia significa distúrbio do equilíbrio emocional, que provoca alterações do humor, isto é, da tonalidade afetiva de base, que é temperamental.”* Destaca que há neste caso uma lesão narcísica, um sentimento de perda grave que acarreta nas explosões emocionais.

Nesta estrutura, o período neonatal é a base, pois é um período simbiótico (dependência afetiva) marcado pela amamentação inadequada ou deficitária, período de desmame e desmame propriamente vividos inadequadamente. Este momento é fundamental e delicado (sensível) para o recém nascido para deixar a simbiose, onde a separação deve ser gradual, caso contrario a sensação do abandono é feroz. Com esta vivência, o outro é visto e sentido como objeto e não como sujeito. A realidade materna ou a função materna é, neste caso, de extrema importância, pois a mãe foi inconstante. Foi vivido um abandono e para não sofrer, introjeta a mãe como boa e má ao mesmo tempo, onde ele só existe se a mãe está.

As explosões do borderline são reativas às condições de existência da ameaça de perder ou separação afetiva. O borderline é um ser que sente que precisa ser “amamentado” (ser materno) na vida adulta e expressa uma sintomatologia de abandono, tristeza, ideia de culpa, auto-acusação, indignidade e decadência. Contudo, vive a vida de forma apaixonada e intensa quando não está em crise ou em suas oscilações. Pode apresentar ansiedade, resignação, estupor, agitação, falta de apetite com problemas digestivos, insônia, impotência sexual e alterações menstruais. Pode ir da euforia à fuga de ideias, se tornar agressivo e

agitado, porém, com acompanhamento do afeto. As explosões acontecem quando há um refluxo energético para cima, do oral para o ocular, podendo surgir crises epiléticas. O borderline em contato com o bom objeto tende a ser entusiasta e implicado com as atividades, porém, quando em contato com objetos maus, é violento, impulsivo, confuso e pode “delirar”. Seus conflitos são vivenciados de forma no tudo ou nada e sua comunicação é paralela, de duplo fundo.

C.2 – Narcisista – As características que marcam esta estrutura de personalidade, segundo Escribano (2014), é um sujeito que exige constante admiração e atenção, tem sentimentos de ter direito sobre alguma coisa que, embora não tenha feito ou investido para um reconhecimento devido, quando não recebe este reconhecimento, há um comportamento de cólera ou explosão afetiva. Há também a incapacidade de considerar que o sentimento do outro seja diferente do seu. Em geral são pessoas charmosas e se vestem bem, falam bem sobre si mesmo e são entusiastas. Suas fantasias se voltam pela preocupação de seu sucesso, sem limites, o seu amplo poder, a beleza e o amor ideal, oscilando entre o valor próprio e o desvalor do outro. São ambiciosos, exagerados e egocêntricos. Os narcisistas tem em si o bom objeto, sendo ele próprio bom. Seu sofrimento se manifesta quando o mundo não o satisfaz como ele deseja. Como não sabe lidar com a frustração, acusa e pede ao outro como deve agir ou que mude para atendê-lo melhor. Muitas vezes isso ocorre por estratégias. Um Narcisista sofre tal como um Borderline da clivagem do ego, porém, tende a ter em si o bom objeto e, por último, o mau objeto de amor, que se defender da angústia anaclítica. Espera que o outro venha trazer para si a boa satisfação e imagem de si mesmo. Tem dificuldade de viver o “nós”, usando mais o “eu”. Estes sujeitos narcisistas tiveram um registo estrutural de sua subjetividade de uma mãe muito ansiosa em sua construção de personalidade no período total de amamentação.

C.3 – Psicopata – Características gerais de uma pessoa ativa, eficaz, intuitiva e inteligente, onde gosta muito de situações onde tenha desafios e riscos a correr em que buscam oportunidades. São facilmente adaptáveis a situações novas e dificilmente expressam emoções que possam impedir de obter êxito a não ser a de grande sedução, embora superficial. Tem necessidade de excitação. Do ponto de vista patológico de sua personalidade, há certa impulsividade, imaturidade afetiva, procuram constantemente excitações em que possa viver desafios impossíveis e que provoque a raiva dos outros. No fundo, são insociáveis, manipuladores e egocêntricos, pois intentam tirar proveito de todas as situações. São solitários por ter dificuldade de criar laços afetivos, já que o outro é um objeto de satisfação e não um sujeito com desejos diferente ou igual ao seu para uma troca. Neste sentido, o outro como objeto também pode ser um frustrador de satisfação. Não apresentam ter consciência de tais consequências de suas ações. Agem como estrategistas para obter o que ‘necessitam’. Este tipo de personalidade não tem um sistema de valores, pois a lei introjetada é deficiente ou inexistente. Funciona a partir de suas necessidades de satisfação de infância muito tenra. Ele está estruturado com um radar em que busca as oportunidades em que pode tirar proveitos.

Em sua história de construção de personalidade, viveu a experiência afetiva de uma mãe e um pai que foram incoerentes em seu dia a dia e que não lhe conferiram segurança e a sensação de perder foi constante. O mundo, neste ângulo, é perigoso, onde se pode perder sempre, inseguro, não se podendo confiar. Desta forma, irá se adaptar a cada situação isoladamente, sem história afetiva nem realidade passada ou futura, apenas no presente para se satisfazer ou tirar proveito. Expressará uma vivência oportunista ao invés de uma atitude moral. Com tal característica marcada, o tempo esta congelado no “aqui e agora” onde o passado não é

importante e nem o futuro, e por isso não faz planos ou projetos de futuro e, portanto, seus atos não importam em relação à consequência (Escribano, 2014). Do ponto de vista psicodinâmico, o psicopata sofre e faz sofrer a sociedade, seja nos subtipos homicida (os que matam diretamente) e o organizacional ou camaleônico (os que matam indiretamente), a psicogênese parece ser a mesma. Esta estrutura apresenta uma tentativa de preencher seu vazio interior por uma forma criativa de coerção, para ter condições de poder, isto é, 'preencher-se' usurpando a força/desejo alheio e acaba por absorver/tirar o que é do outro ou produzido pelo outro ou, de posse do outro (Navarro, 1996).

D – Estados das psicoses

É importante marcar a diferença entre psicoses orgânicas e endógenas. As *orgânicas* são as que tem uma origem evolutiva do cérebro por inflamações, intoxicações e processos degenerativos. As *endógenas* demarcam uma origem no período embrionário e/ou fetal até o décimo dia de nascido, por restrição de livre fluxo de energia por um útero espástico do ponto de vista afetivo materno que ocasiona um quadro de esquizofrenia. Há também a psicose de origem no período neonatal. O estresse materno é ponto fundamental neste processo (Navarro, 1996). A vivência de 'frustração' muito precoce dificulta o entendimento e o nível de elaboração psíquica da vida afetiva futura, onde o conflito está entre a realidade e as necessidades pulsionais. A angústia vivida é a de se despedaçar, quebrar ou desmanchar e sumir. Segundo Bergeret (2006) esta estrutura psicopatológica tem sua organização como uma falha no narcisismo primário desde os primeiros instantes da vida, onde a criança se "sente" como um objeto não separado de sua mãe. Esta construção demarca uma relação complexa onde ocorreu uma relação de uma mãe tóxica do ponto de vista afetivo (Bergeret, 2006). Há um nível de frustrações e fixações muito precoces que resultam em uma poda da realidade onde o sujeito está fechado em seu mundo interior e sua tentativa de contato com o mundo exterior surge como delírio, um mundo paralelo. Nestes casos, o ego nunca está completo, mas sim fragmentado, podendo ser aparente ou não. A angústia profunda está centrada na fragmentação, na destruição, no estilhaçamento do pouco que lhe resta. O conflito está pela ameaça da realidade, lançando mão de defesas como a projeção, recusa da realidade que levam ao desdobramento da realidade e da personalidade, ou seja, a desrealização (Bergeret, 1998).

D.1 - Esquizofrenia – O termo 'esquizofrenia' foi destacado por Bleuler para substituir a 'demência precoce' (Navarro, 1996). Entre as estruturas psicóticas, esta se situa em uma posição mais regressiva no sentido libidinal e do desenvolvimento egóico. Essa etiologia tem um marco muito primitivo do desenvolvimento, demarcado como um papel severo com a matriz (mãe) que tem como traços afetivos o autoritarismo, superproteção, muito ansiosa e culpabilizada que comprometem a relação afetiva com o bebê sendo no fim fria e dependente deste filho para que ela possa se sentir existindo, ou seja, manutenção de seu próprio ego (Bergeret, 1998). Como destaca Escribano (2014), definida por M. Hanus e C. le Guillon como uma psicose grave que se caracteriza por uma transformação profunda e progressiva da personalidade com uma paralisação do contato com a realidade e se perde no caos imaginário. Pode ocorrer em uma forma negativa com síndrome dissociativa que envolve ambivalência nas relações de objeto; com bizarrice de ideias e atos; ou também a impenetrabilidade onde vive a impressão de que ninguém tem contato com ele. Já em uma forma positiva com delírios do "eu" ocorre com formas múltiplas, com alucinações onde pouco compreende das ilusões, intuições e interpretações (patologia perceptiva) não sistematizados e sem lógica e expresso em uma linguagem abstrata e simbólica. A esquizofrenia pode surgir com ideias delirantes,

manifestações maníaco-depressivas e com forma médico-legais. Clinicamente, as forma da esquizofrenia são:

Esquizofrenia simples – Síndrome de dissociação, porém, atenuada. Presença do abandono gradual da iniciativa e com distanciamento da vida afetiva e da realidade (Navarro, 1996).

Hebefrenia – Síndrome dissociativa mais forte, porém as ideias delirantes são raras. Há comportamento inconsequente, infantil, evasivo e incoerente (Navarro, 1996). A defesa maior é a regressão a estágios mais ‘seguros’ ou fantasiados como seguros afetivamente.

Hebefrenia catatônica – Prevalece grave distanciamento da realidade pela imobilidade severa ou agitação (Navarro, 1996). Associado a problemas psíquicos e motores, sendo estes os maneirismos, os estereótipos, a passividade, a negatividade, o estupor, o furor, a impulsão e a catalepsia. Mediante o conflito angustiante, há a paralização motora como defesa.

Paranóide – Etimologicamente, paranoia de *para-nous*, se refere ao “espírito voltado contra”, ou seja, indivíduos que não suportam. Assim, são apaixonados, temíveis, apaixonantes ou com um desejo de onipotência. Esta é uma estrutura menos regressiva em relação ao desenvolvimento libidinal, tendo marcado uma fixação pré-genital, mas com alguma preponderância anal, onde se iniciaria um ego primitivo. É a forma mais completa de esquizofrenia, pois agrupa a síndrome de dissociação e delírio paranoide. Utiliza-se do mecanismo de projeção como defesa. A manifestação ocorre de forma linear do pensamento, utilizando de uma única ideia por vez onde se apegue a ela com obstinação e firmeza, o que parece revelar a característica da fixação na analidade em seu desenvolvimento. O acaso ou incerto é extremamente ansiogênico, por isso, sendo obstinado e inabalável no que “pensa”, é característico no que pensa ser lógico e ser a lei que, acaba por irritar as pessoas. Como ele tem certa pobreza em fantasiar/fantasmas, necessita do outro para fantasiar em seu lugar, o que faz uso com o mecanismo da projeção, caracterizado pelo sentimento de perseguição e que significa um arranjo médio entre sua solidão e intimidade em relação ao seu objeto de desejo. A megalomania e o ímpeto de confronto são remanejados pelos limites ou fracassos que ‘justificam’ a distância. A defesa se estabelece contra os desejos passivos (anal) relativo à mãe e depois ao pai (Bergeret, 1998).

Heboidofrenia – é a forma psicopática da esquizofrenia, onde estão os sujeitos marcados por roubos, crimes e serial killer (Escribano, 2014). Segundo Dalgarrondo e Vilela (s/d) a heboidofrenia ou heboide, termo criado por Kahlbaum em 1890, as alterações ocorrem na esfera das relações sociais e de personalidade, com alterações na esfera instintiva, distúrbios da compreensão das regras morais e dos hábitos culturais.

D.2 – Melancólico – K. Abraham foi o primeiro a estudar os mecanismos do luto em relação aos mecanismos da melancolia. Nas duas situações há a perda do objeto, porém, na melancolia a hostilidade vivida em relação ao objeto perdido está voltada agora contra o próprio sujeito. Ou seja, a pessoa perdida era incorporada ao sujeito, isto é, um aspecto emocional oral (incorporar). Esta ocupa um lugar entre a esquizofrênica e a paranóide. Caracterizado por aspectos depressivos autenticamente psicóticos. Expressa uma demanda excessiva de amor e uma tentativa de evitar ser punido; uma ambiguidade. Na melancolia, o sujeito tenta (re)encontrar o caminho do objeto de amor perdido e introjetado. Há neste caso a angústia de fragmentação por perder o objeto amado e odiado e que por isso nega a realidade (Bergeret, 1998). Caracterizada pela sensação de vazio interior, difere da depressão em função de que esta é caracterizada pela sensação de perda. Tem sua base no vazio

neonatal que comprometeu a sensação de sobrevivência suficiente, acarretando na ausência de “ser” (Navarro, 1996).

D.3 – Autismo – Para Navarro (1996), o autismo é uma psicopatologia de condição estável, grave e de origem embrionária. Há baixa energia para o contato, sendo esta mais utilizada pelo cérebro reptiliano como manutenção da vida do que no sistema límbico e neocórtex. Há manifestações de inacessibilidade de contato, solidão, falta de relação afetiva, repetição de jogos e movimento que se impedido causa reações de raiva, movimento ritmados, ecolalia, dificuldade na linguagem, além de um apego fusional ao corpo do adulto. Em geral se observa pais frios e mecânicos do ponto de vista afetivo.

Longe de esgotar toda discussão sobre o tema, para finalizar esta reflexão, vale ressaltar sobre um ponto não destacado que se refere ao “tipo perverso”. Para a psicanálise freudiana, há destaques para os tipos psicose, neurose e perversão, porém, a perversão não seria uma estrutura de personalidade e sim um sintoma que pode aparecer em qualquer tipo das estruturas abordadas. Assim, a perversão é uma classificação para a psicanálise e não para a psicopatologia e que impropriamente também é chamada de estrutura pela psiquiatria (Bergeret, 1998).

Considerações finais

A formação do psicólogo deve ter uma sistematização para buscar a semântica da vida e das relações pelo processo de reconstrução pela psicoterapia e/ou a leitura dos fenômenos de vida. Além do estudo acadêmico formal, o longo training pessoal deve ser constante com supervisão, psicoterapia pessoal e estudos de grupo. Os estudos e o trabalho psicológico pessoal possibilitarão o entendimento e a valorização do próprio processo desenvolvimental, pois há a necessidade de viver em si a compreensão de seu significado para lidar com o outro. Do ponto de vista da formação, o estudo da psicopatologia precisa de um bom conhecimento de psicologia do desenvolvimento e, do ponto de vista pessoal, todo esse conhecimento precisa fazer sentido em sua história pessoal nos aspectos específicos e cruciais. Assim, a formação de um psicólogo é também o estudo do fenômeno pelo próprio fenômeno vivido, a busca do sentido do teórico em si. O sintoma, como visto nas estruturas de personalidade, expressa a própria história, é o como cada ser expressa sua história subjetiva construída, portanto, sua estrutura de personalidade, é um fenômeno. Do ponto de vista proposto pelo atual DSM V, o sintoma precisa ser retirado ou atenuado e isto torna o sujeito ‘curado’. É um manual que classifica e descreve o transtorno para reconhecimento diagnóstico e intervenção medicamentosa em saúde mental, principalmente. É preciso valorizar a intervenção medicamentosa pelo médico psiquiatra, uma vez que o psicólogo não tem esta habilitação. Da mesma forma que é por meio desta intervenção médica que o sujeito sai de uma crise, seja aguda ou nos casos graves. Contudo, pensar na estrutura é o fator psicodinâmico que busca na história pessoal para a possibilidade de reconstrução individual.

Estruturas	Tipos	Instância dominante na organização	Natureza do conflito	Natureza da angústia	Principais defesas	Relação de objeto
NEURÓTICA	Neurose	Ego	Superego	existencial	-	Genital
PSICO NEURÓTICA	Histérico Fálico narcisista Compulsivo Passivo-agressivo Masoquista	Superego	Superego com o id	castração	Recalcamento	Genital
ESTADOS LIMÍTROFES	Borderline Narcisista Psicopata	Ideal de ego	Ideal de ego com id e realidade	perda do objeto	Clivagem dos objetos forclusão	Anaclítica
ESTADOS DAS PSICOSES	Paranóia Esquisoidia Melancolia Autismo	Id	Id com a realidade	fragmentação	Negação da realidade Desdobramento	Fusional

Os teóricos comentados como Freud, Reich, Navarro, Bergeret e Escribano destacam em sua visão uma base psicodinâmica para a compreensão das psicopatologias a partir da estrutura de base de personalidade que são de importância ímpar na formação do psicólogo. Assim, vale ressaltar que a psiquê tem a característica da expressão emocional e, para tanto, o afeto deve ser colocado nesta expressão com conteúdo e coerência para atingir a satisfação. Este afeto só pode ser assim expresso por meio do que foi construído e armazenado ao longo do crescimento e do desenvolvimento na vida.

Destacou-se que os problemas vividos e marcados no período de um tempo e com certa intensidade durante o desenvolvimento psíquico dificultam o processo e causam um sofrimento que tem por base a estrutura de personalidade.

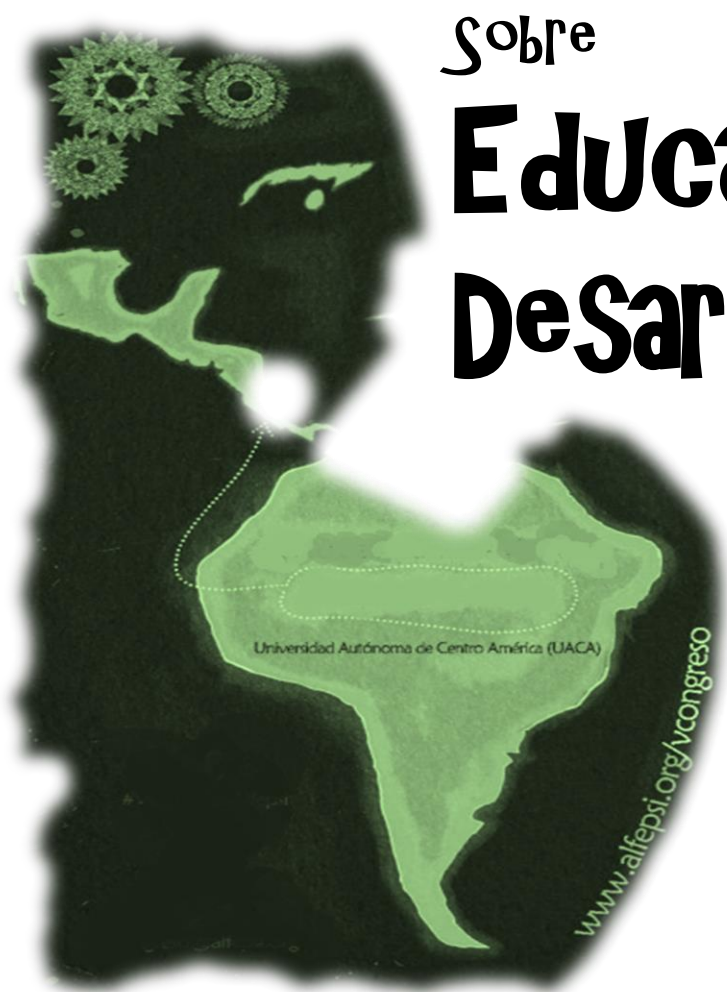
Um sintoma psicopatológico é uma resposta de uma tentativa adaptativa, é um sinal de uma estrutura. Em uma análise, é preciso refletir que o transtorno focado na psiquiatria demonstra o sujeito que **está** com determinado sofrimento, enquanto que na psicologia o sujeito **é** determinada estrutura de personalidade que expressa um sofrimento.

O diálogo entre a psiquiatria e a psicologia é de importância singular para se pensar no processo individual de cada ser com problemas. É preciso que o estudante e o profissional em psicologia saibam da linguagem do DSM V e possa fazer o diálogo com a psicopatologia com base nas estruturas de personalidade de base. É preciso dialogar com os pares, com a multidisciplinaridade das ciências para se obter uma interdisciplinaridade. Tal diferença para o

formando em psicologia demarca sua conduta diferenciada para intervenção no processo psicoterapêutico.

Referências bibliográficas

- Angerami-Camon, V. A, Holanda, A. F. Torres, A. R. R. Moreno, A. B. Veríssimo, L. J. Angerami, P. L. & Castro, T. G. (2013). Psicoterapia e brasilidade. São Paulo: Cortez.
- Bergeret, J. Bécache, A. Boulanger, J.J. Chartier, J.P. Dubor, P. Houser, M. & Lustin, J.J. (2006). Psicopatologia: teoria e clínica. 9ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bergeret, J. (1998). A personalidade normal e patológica. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Calderoni, D. (2009). Psicopatologia: vertentes e diálogos. São Paulo: Via Lettera Ed., 2009.
- Cheniaux, E. (2012). Manual de psicopatologia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- Dalgalarondo, P. & Vilela, W. A.(s/d). Transtorno borderline : história e atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. 2, 52-71. Disponível em : http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume02/n2/transtorno_borderline_historia_e_atualidade.pdf (s/d).
- DSM-V (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Escribano, G. (2014). Analyse transactionnelle et psychologie clinique. Paris: Psicom Ed.
- Escribano, G. (2010). Apostila de curso de Formação em Psicossociologia. Rio de Janeiro: Equilíbrio sustentável, 2011.
- Freud, S. (1924) Neurose e Psicose - Edições Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XIX. Imago.
- Gay, P. (1989). Freud: uma vida para nosso tempo. São Paulo: Cia das Letras.
- Navarro, F.(1996). Somatopsicopatologia. São Paulo: Summus.
- Moreira, M. D. & Mello Filho, J. (1992). Psicoimunologia hoje. In: Mello Filho, J. Psicossomática hoje. Porto Alegre: Artes médicas.
- Pribam, K. H. & Gill, M. M. (1976). O projeto de Freud: um exame crítico. São Paulo: Cultrix.
- Reich, W. (1989). Análise do caráter. São Paulo: Martins Fontes.



Sobre **Educación y Desarrollo**

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Jiménez Ríos Edith¹³

*Facultad de Psicología UMSNH
Morelia, Michoacán
México*

Introducción

Actualmente en las instituciones de educación superior se ha dado una preocupación por la formación de sus profesores y es que en ellas, laboran profesionistas de diversas disciplinas (Zabalza, 2003). Asimismo, en la declaración mundial de la UNESCO celebrado en 1998; se expresa el propósito de otorgar una educación de calidad que impacte en la formación profesional, para lo cual ha sido necesario diseñar programas de formación de profesores dado que la mayoría de éstos cuentan con una formación distinta a la docencia (UNESCO, 1998).

Diversos han sido los enfoques que conceptualizan el término de formación docente, de esta forma encontramos modelos orientados hacia aspectos instrumentales de la enseñanza y otros referentes a la enseñanza reflexiva. Esta última se refiere al proceso de construcción de competencias básicas para ejercer una práctica reflexiva en la cual se puede identificar lo que propone Donald Schön, al considerar a los profesores como profesionales reflexivos cuya formación deberá establecer premisas en las que debe basarse el razonamiento práctico de la enseñanza en situaciones específicas, considerando como eje formativo la práctica guiada y supervisada.

Pero en México, la formación docente es un proceso continuo dirigido al logro de la calidad de la educación, particularmente en el nivel superior, la cual tendrá que incluir aspectos de adquisición de conocimientos y habilidades que estimulen el desarrollo profesional y personal de los profesores para ejercer la docencia con identidad y responsabilidad social; además de aspectos subjetivos como su pensamiento, sus creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación, así como la reflexión sobre su experiencia personal y profesional; es decir, considerar los saberes que desarrolla durante el ejercicio de la docencia.

¹³ Profesora Investigadora, UMSNH, edijimenez@hotmail.com

Considerando que el docente es alguien que asume la práctica a partir de los significados que él mismo le da, posee conocimientos y un saber hacer que estructura y orienta su actividad; Tardif (2004) identificó los saberes docentes como temporales; plurales y heterogéneos; personalizados y situados. Estos saberes son temporales porque se adquieren con el tiempo en tres sentidos: a) provienen de la historia de vida, b) se aprenden en la práctica por ensayo y error convirtiéndose en certezas profesionales, rutinas modelos de gestión de la clase y de transmisión de la materia; c) se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera.

Se consideran saberes plurales y heterogéneos porque provienen de diversas fuentes: cultura personal, historia de vida, cultura escolar; pero también son eclécticos y sincréticos porque utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas según las necesidades. Estos saberes son personalizados y situados porque son apropiados, incorporados, subjetivos, difíciles de separar de las personas, de su experiencia y de la situación de trabajo. Además de lo que algunos autores puedan comentar acerca de la docencia, como arte o como profesión, esta actividad se plantea como una tarea profesional para la que se debe poseer conocimientos y condiciones propias (Zabalza, 2007), además del dominio de la propia especialidad o disciplina que se imparte. Por lo que, los discursos señalan claramente que se trata de una profesión que implica retos y exigencias con conocimientos específicos, pero también ciertas habilidades vinculadas a la docencia, como una condición necesaria para la mejora de la calidad de la misma.

Este punto cobra mayor importancia cuando nos referimos al papel de la psicología educativa cognitiva en los procesos de formación docente de los profesores universitarios; quienes en muchas ocasiones se encuentran inmersos en una profesión no elegida, que es compleja en sus fines y tareas; tienen que conjugarla con su profesión disciplinar, para lo cual requieren de un proceso formativo en el cual combinen sus emociones, experiencias, conocimientos, ideologías y concepciones respecto de su práctica educativa.

Objetivo general del estudio

En las universidades, un profesor, aunque siga siendo el mismo de siempre, sufre transformaciones fuertes en la dedicación y en las características que el ámbito educativo le demanda; es por ello que el propósito de este trabajo es determinar la participación de la psicología educativa en los procesos de formación de profesores universitarios, considerando la perspectiva y opinión de los propios docentes; partiendo del supuesto que mientras no se cambien las mentes de los docentes (su pensamiento didáctico) las prácticas educativas seguirán siendo las mismas en las aulas universitarias. Por lo que conocer las creencias de los maestros contribuirá a tener una mejor comprensión de su práctica docente y se puedan mejorar los procesos de enseñanza y de formación docente.

Metodología

Para tal propósito se aplicó una entrevista semiestructurada a seis profesores que imparten clase en el área de Derecho, con respecto a las características, pertinencia y aplicación de la psicología educativa en los procesos de formación docente. La entrevista abarcó tres dimensiones; constructivismo, planeación didáctica y formación docente en el ámbito universitario; pero aquí solo se presentan las respuestas en cuanto a la formación docente; por lo que se rescatan las respuestas en función del valor e importancia que le otorgan a procesos

de formación, las características de estos cursos, su pertinencia, la aplicación de la psicología educativa como dispositivo de ayuda en su práctica educativa en el aula. Las respuestas son consideradas como un insumo que podrá atender la necesidad actual que existe en los centros universitarios de mejorar la calidad del desempeño docente.

Resultados

En general los profesores concordaron en que la formación es fundamental para la docencia; sobre todo cuando existe una verdadera vocación como profesor; pues es una profesión que implica responsabilidad, compromiso y pasión; aunque no es un requisito indispensable para ejercer la docencia en las universidades, por lo que queda a criterio del profesor prepararse y aplicar herramientas que le permitan ser un facilitador del aprendizaje de acuerdo con modelos educativos centrados en el alumno, los cuales han llegado para quedarse en las instituciones de educación superior.

Entre las respuestas de los profesores encontramos aquellas que destacan la vocación, valor e importancia respecto a procesos formativos que se ilustran con lo dicho por dos profesores.

Yo creo que es determinante, yo no quería tener un despacho jurídico, me interesa formar futuros abogados, tenía muy claro mi objetivo, antes de pararme frente a un grupo, me habilité, empecé a tomar cursos de didáctica a la par de mi formación académica en Derecho. Actualmente cuento con una especialidad en pedagogía de jóvenes y adultos, además de muchísimos diplomados en didáctica, en pedagogía (profesora 2).

Si es fundamental la preparación y especialmente cuando uno ama su profesión, porque la docencia es una profesión, es un arte, pienso yo que el maestro después de los padres, es la persona que contribuye a la formación y a la educación de un ser humano. Por eso es importante buscar esa preparación y esa se da precisamente en la medida en que uno mismo siente la necesidad de aplicarla para que le ayude a uno a ser un facilitador del aprendizaje (profesor 1).

De manera explícita y consciente, los profesores describen el beneficio de asistir a cursos de formación didáctico-pedagógica -algunas veces obligatorios otras de manera voluntaria- en el desarrollo de sus clases y en la interacción con los numerosos grupos de estudiantes. Uno de los principales beneficios ha sido la extinción del modelo pedagógico tradicional -aluden ellos-, además de poder transitar hacia nuevas formas de enseñar y aprender. Para lo cual, han asistido a cursos sobre competencias y constructivismo, con el ánimo de poder caminar hacia otras formas de enseñanza, un poco con la esperanza de que los resultados puedan informar sobre la calidad de los docentes y contribuir a que el profesor cambie a favor de los estudiantes.

Las respuestas de los siguientes 3 profesores reflejan los beneficios y ventajas de la formación didáctico-pedagógica que reciben:

A partir de asistir a dos diplomados en docencia jurídica, de tener un enfoque más tradicionalista, abrí para adoptar otras posturas, no digo que sea yo hacia una sola corriente, trato de ser variable en las clases, porque no siento que encaje en una sola corriente del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor 1).

Yo soy un resultado del proceso de los cursos, he cambiado mi estructura de la clase, he cambiado mi trato con los alumnos, he cambiado la forma de problematizar la clase (profesor 4).

Me parece que es fundamental, al menos si tú quieres transmitir o ayudar al estudiante a que aprenda lo que tiene que aprender, lo que marca la carta descriptiva, lo que ha acordado el cuerpo colegiado. Algunos temas que me dieron me han servido para lo de mi planificación de las clases, las técnicas básicas de la exposición, de diálogo, de discusión (profesor 6).

En función de las respuestas, los procesos de formación para la docencia pueden contribuir a modificar la organización de las instituciones, así como las estructuras cognitivas del profesorado mediante ejercicios de reflexión e investigación individual y colectiva, pero también es necesario evaluar el impacto de éstos sobre la docencia universitaria.

Durante la instrucción, los profesores toman decisiones de forma continua, pero también durante la planeación; para así poder saber en qué momento es una clase expositiva, que asistan a una conferencia, un ejercicio, un trabajo, la investigación. En estos elementos identifican la necesidad de una reflexión en la acción o al menos esa es la habilidad que debe adquirir el docente universitario en proceso formativo y en ejercicio; reconocer con honestidad cuál es su papel en el aula; ser sensible a los métodos y situaciones presentes. Pero el proceso de reflexión debe guiarse indudablemente, no basta con decirle al profesor en qué tiene que reflexionar, sino en qué aspectos de su práctica podría hacerlo. Al respecto Díaz-Barriga (2002) menciona que la reflexión no es un fin en sí misma ni una técnica puntual, ni puede ser independiente de los contenidos sobre los que el profesor reflexiona; en todo caso está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Para orientar la reflexión, la formación o la orientación hacia la mejora de la docencia, los mismos profesores hacen propuestas que contribuyen a su transformación tales como: cambiar la forma de pensar la docencia, al estudiante, la evaluación, la didáctica, la disciplina jurídica. Un profesor menciona los aspectos que deben constituir los procesos de formación docente:

El propósito es que uno lleve a cabo transformaciones en su forma de impartir cátedra, implementar técnicas y herramientas pedagógicas, mantener la atención del muchacho, verlas en práctica y reflexionar, cambiar la forma de pensar en que debe transmitir el conocimiento, así como desarrollar aspectos de valores de la profesión tan escasos en la sociedad (profesor 6).

Al menos tres de los participantes enfatizaron en la participación de la psicología educativa en los procesos de formación docente. Para ellos, la psicología educativa es un área de conocimiento sumamente útil que les permite conocer el desarrollo psicológico de los estudiantes, e identificar procesos de aprendizaje en su formación universitaria. Esta formación permite identificar un tipo de docente que se preocupa por sus estudiantes como personas, que además de aprender los contenidos escolares, poseer historias de vida que pueden estar afectando su desempeño en el aula.

Psicología educativa enfocada al estudiante sería importante porque éstos tienen problemas emocionales (profesor 1).

Yo tomé un curso sobre psicología educativa, me pareció muy interesante, para comprender precisamente a nuestros estudiantes en nuestra Facultad. Creo que eso me ayudaría a mejorar algunos aspectos de mi práctica docente (profesor 2).

Algunos conocimientos de aspectos psicológicos porque es fundamental en el manejo del grupo, el conocer más a detalle la forma en cómo se comporta la gente, como piensa, las tendencias, eso da más elementos para poder trabajar lo que se quiere (Profesor 6).

Conclusiones

Conocer algo más de los estudiantes, ofrece a los profesores un panorama, que de alguna manera les modifica la idea tradicional de "el maestro enseña y el sujeto aprende o no aprende".

En una recapitulación breve sobre las opiniones de los profesores entrevistados, estamos de acuerdo con Pérez-Gómez (2010) cuando señala que la práctica común en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. Al respecto nos preguntaríamos ¿cómo instrumentar una formación innovadora para la docencia, cuando los formadores atienden poco las necesidades institucionales y de los profesores, conservando un modelo tradicional que sigue originando la distancia entre los aspectos teóricos y la práctica docente real en el aula? La realidad es que los profesores enfrentan problemas a diario que han resuelto de maneras distintas, acción que crea una experiencia que se utiliza cuando dicha situación se vuelve a presentar, empleando estrategias que probablemente sean reflexivas, pero que se aprenden en el proceso de construcción y reconstrucción de esos conocimientos tácitos.

La psicología cognitiva aporta a los procesos de formación, el entrenamiento en procesos cognitivos que le permiten a los docentes aprender a enseñar, empleando los procesos piagetanos: la asimilación como la incorporación de información a nuestros sistemas y la acomodación como aquella en que los esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información (Zabalza, 2006).

Sin embargo, pareciera que los cursos de formación están más orientados hacia la asimilación de conocimientos traducida en el aprendizaje de herramientas instrumentales para enseñar, pero con escasa guía para que los docentes puedan acomodar sus ideas y prácticas hacia nuevas formas de enseñanza.

El análisis del pensamiento docente a través de las creencias, concepciones, teorías implícitas desde la psicología cognitiva, es un insumo para orientar los procesos de formación docente hacia enfoques más reflexivos sobre la enseñanza; en la cual la intención es ofrecerle al profesor fundamentos conceptuales que impliquen la reflexión y la posibilidad de generar alternativas de trabajo, es decir, progresivamente hacer explícito lo implícito; intentando que los docentes piensen sobre su enseñanza para objetivarla, hacerla accesible a la conciencia y poder así revelar los significados y ajustar cambios en función de sus teorías y el contexto del aula.

A la luz de los resultados mostrados en este estudio, se propone la necesidad de replantear los procesos de innovación, lo cual implicaría revisar la aplicación de los modelos centrados en el alumno, diseñar e instrumentar programas de formación continua para la docencia; como

un propósito institucional, una política educativa que contribuya a la mejora de la práctica docente.

El papel de la psicología educativa en los procesos de formación docente tiene cabida en todos aquellos profesores que saben que la docencia es una actividad compleja, multidimensional, en la cual confluyen diversos elementos de índole personal, profesional incluso laboral; pero que para sortear las problemáticas en el aula es necesario el manejo de la pedagogía, la didáctica específica de la disciplina, así como hacer conscientes las creencias implícitas de la enseñanza, reconocer que son casi exclusivas de cada docente, analizar la toma de decisiones, investigar sobre la propia práctica, motivar la reflexión y lograr que los profesores se pregunten "¿me gustan los resultados?" y no sólo "¿se han cumplido mis objetivos?", lo cual implica el desarrollo de la capacidad metacognitiva y un proceso de autoevaluación constante, que les permita obtener información sobre su práctica la cual consideramos debe estar sujeta a análisis e investigación sistemática a fin de que se puedan transformar a nuevas formas de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones a las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*. Vol.24, no. 97-98. pp. 6-25.
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista intrauniversitaria de formación del profesorado*. 68(242), 37-60.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html. [Consultado en noviembre 2014].
- Zabalza, M.A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*. 6-7, 113-136.
- Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340,51-58.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

EL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO, DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES.

**Zúñiga Ayala, Lucía María Dolores¹⁴,
González Zepeda, Adriana Patricia¹⁵**

*Facultad de Psicología,
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Morelia, Michoacán, México*

Introducción

No es fácil hablar del trabajo en el aula porque cada Institución rige su labor educativa por modelos referidos a la forma de transmitir el conocimiento y también al tipo de formación que pretende dar a sus pupilos, por ejemplo, una escuela militarizada variará en este segundo aspecto de una escuela de corte religioso. Lo mismo sucede con las escuelas públicas y privadas.

El trabajo que se presenta tiene como propósito compartir la experiencia académico-administrativa, relacionada con la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes, para identificar las áreas fuertes y débiles del quehacer docente y proponer estrategias para su mejoramiento.

Si se hace referencia a la evaluación del desempeño en cualquier tipo de instituciones en general, se realice por quien observa los resultados del trabajo que un individuo realiza. El jefe inmediato, el Gerente o Directivo de alto rango, incluso los compañeros. Y ¿qué sucede con la opinión del usuario de un servicio? En el estudio que se refiere la forma equivalente de un usuario son los estudiantes, aunque la literatura nos lo ha nombrado de esta manera. No obstante, las instituciones de educación superior utilizan la información de esta población preponderantemente para identificar los factores que pueden estar incidiendo en la forma en que se percibe su actividad laboral.

Actualmente en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ha surgido la idea de generar un proceso de evaluación docente bajo el esquema conocido como evaluación del

¹⁴ Maestra en Psicología del Trabajo UAQ, Profesora e Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México, Miembro Fundadora de ALFEPSI. luciapsic@yahoo.com.mx

¹⁵ Maestra en Ciencias de la Conducta, ITESO, Profesora e Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. adriapa19@hotmail.com,

desempeño de 360°, que integra dos parámetros más; una autoevaluación del profesor y una evaluación de las autoridades superiores de la Dependencia. Los estudiosos más conservadores censurarían tal vez, retomar la actividad académica, desde la perspectiva administrativa, por tal razón se considera importante aclarar conceptos como desempeño y evaluación del desempeño.

El desempeño y su evaluación.

Chiavenato (2000) define el desempeño, cómo las acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes para el logro de los objetivos de la organización e insiste en que un buen desempeño laboral es la mayor fortaleza de una organización. Bittel (2000, citado por Romero, 2009), plantea que el desempeño en muchas ocasiones, se asocia con las expectativas del empleado sobre el trabajo, sus actitudes hacia los logros y su percepción de bienestar. Ghiselli (1998, citado por Romero, 2009), señalaba cómo el desempeño es influenciado por cuatro factores: la motivación, habilidades y rasgos personales; claridad y aceptación del rol; oportunidades para realizarse.

En cuanto a su evaluación, Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2007) la describen como un procedimiento estructural y sistemático para medir, evaluar e influir sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo y con las dificultades que se presentan para lograr un adecuado desempeño con el fin de descubrir en qué medida es productivo el empleado y si podrá mejorar su rendimiento futuro (p. 229)

Evaluación docente.

La evaluación docente tiene como finalidad tener un acercamiento al trabajo del profesor dentro y fuera del aula. Estas dos condiciones conllevan a valorar diversas competencias que están en sintonía con el aspecto académico y con el relacional. La evaluación como proceso también tiene como propósito revisar la calidad de la enseñanza, entonces, es importante hacer una analogía, en una empresa se evalúa una serie de tareas y sus resultados contra los requerimientos establecidos en un perfil de puesto y esto lo realiza un superior o un especialista. En la actividad docente se comparan los resultados de la enseñanza, es decir, que se considera debiera haber enseñado el profesor contra los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Pero esto no es tan simple como en una empresa ya que existen diversos factores que no son del todo objetivos.

Guzmán (2011) hace un cuestionamiento sobre las metas que debe alcanzar un estudiante de educación superior y cita que “uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal”. Ramsden (2007, citado por Guzmán, 2011) clasifica las metas en dos tipos, bien diferenciados: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión.

Menciona que este mismo autor, ha postulado seis principios de una enseñanza efectiva en educación superior:

1) despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir; 2) preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo; 3) ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, ya que es la característica de una enseñanza eficiente más citada por los estudiantes (Shute, 2008, citado por Ramsden, 2007); 4) metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío; 5) fomento de la independencia y control de su aprendizaje por parte del alumno y su activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso instruccional sea un aprendiz autónomo y autorregulado; y 6) aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés. (s/p.)

Esta disertación ha servido como base para fortalecer el interés por compartir la forma en que la Universidad Michoacana en México realiza su evaluación docente y se han asociado arbitrariamente con las dimensiones establecidas en su evaluación docente.

Metodología

El estudio es de tipo cuantitativo-descriptivo en el que participaron en promedio 1200 estudiantes por semestre. Cada ciclo escolar los estudiantes responden un cuestionario para dar su opinión sobre el trabajo de los profesores en cada unidad de aprendizaje. Hasta el ciclo 2008-2009, en la Facultad de Psicología se consideraban los datos generados por el Cuestionario Institucional de Evaluación de la UMSNH (CuIEMICH), como indicadores de Evaluación Docente, que se aplicaban bajo el sistema de papeletas cuyo análisis de los datos se realizaba mediante el método de lectura óptica. Actualmente, el proceso es computarizado se rediseño el cuestionario con una variante en la denominación (EsOEDD) consta de un apartado de escala tipo Likert con 29 reactivos agrupados en cuatro dimensiones, un apartado basado en redes semánticas y una encuesta sociográfica. El periodo analizado fue 2010-2014 y está en proceso 2015-2016.

El cuestionario evalúa cuatro dimensiones, con cinco opciones de respuesta que varían de “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”:

1. Motivacional, Se refiere a que el profesor promueve de manera efectiva la motivación de los estudiantes, logrando que se interesen en el aprendizaje de los contenidos utilizando diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje y poner en práctica los conocimientos adquiridos (reactivos en color azul).
2. Calidad Interactiva, alude al estilo de enseñanza y al modo de interacción con los estudiantes, que puede propiciar o no un clima óptimo durante la impartición de sus clases (reactivos en color rojo).
3. Didáctico pedagógica, se refiere a la forma de representar y explicar el contenido de una asignación haciéndolo comprensible a los estudiantes; implica identificar lo que facilita o dificulta el proceso de aprendizaje y el conjunto de soluciones en la forma de enseñar; también considera el hecho de si el profesor utiliza diversas estrategias de enseñanza en su clase y diseña experiencias de aprendizaje (reactivos en color verde).

4. Dominio disciplinar, evalúa la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento que el profesor posee de los saberes específicos de temas de la disciplina que imparte (reactivos en color morado).

Tras el análisis correspondiente, se obtiene una puntuación para cada uno de estos factores, que varía de 0 a 4, representativos de un desempeño en el área, fluctuante de entre “bajo” a “excelente”. Específicamente se tendría que una puntuación de 0 a .9, representaría un desempeño muy bajo, una de 1 a 1.9, un desempeño bajo, una de 2 a 2.9 un desempeño regular, una de 3 a 3.5 un desempeño bueno y una de 3.6 a 4 uno excelente.

Los resultados de dicho instrumento reflejan el desempeño docente desde una orientación pedagógica constructivista, paradigma que subyace al modelo educativo de la Facultad.

Resultados

En la Figura 1, se muestra el número tanto de alumnos matriculados como de alumnos participantes en la Evaluación Docente (ED) en cada ciclo escolar, apreciando así el porcentaje de participación estudiantil logrado desde la implementación del EsOEDD. Tal porcentaje ha fluctuando entre el 50.2% y el 75.4%, siendo en el ciclo 2011-2012 cuando se contó con la más baja participación, y en el ciclo 2011-2011 la más alta (El color azul oscuro corresponde al número de alumnos matriculados y el azul claro al número de alumnos que participaron en la Evaluación docente).

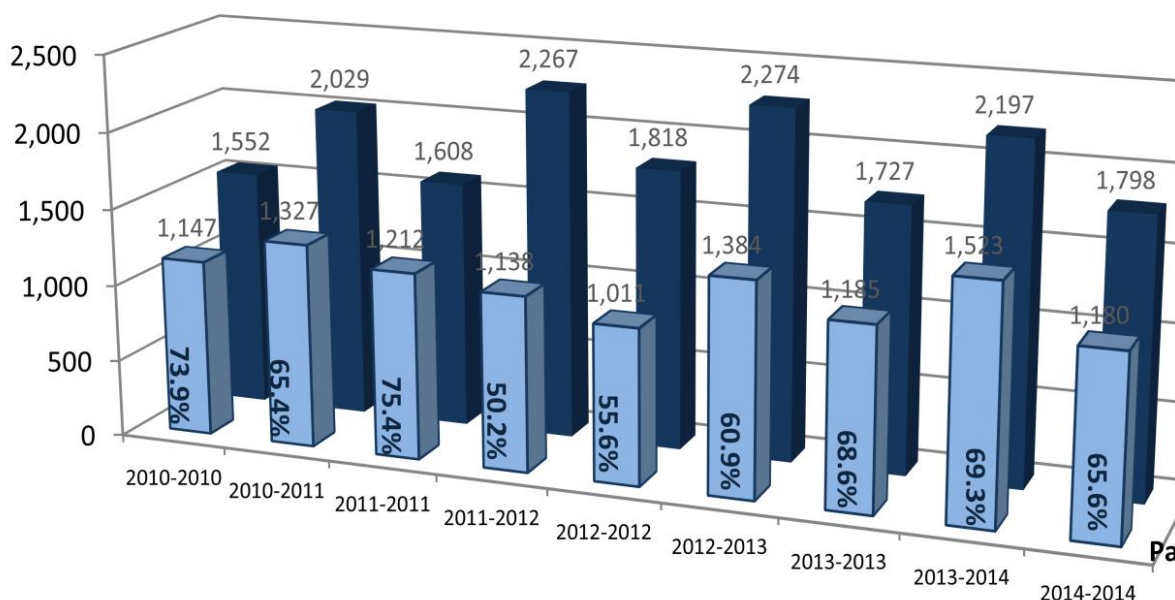


Figura 1 Fuente: Informe de evaluación docente González (2014)

En la Figura 2 se muestran las puntuaciones promedio obtenidas en cada una de los factores evaluados por el EsOEDD durante los ciclos del 2010-2010 al 2014-2014, en los profesores de la Facultad de Psicología.

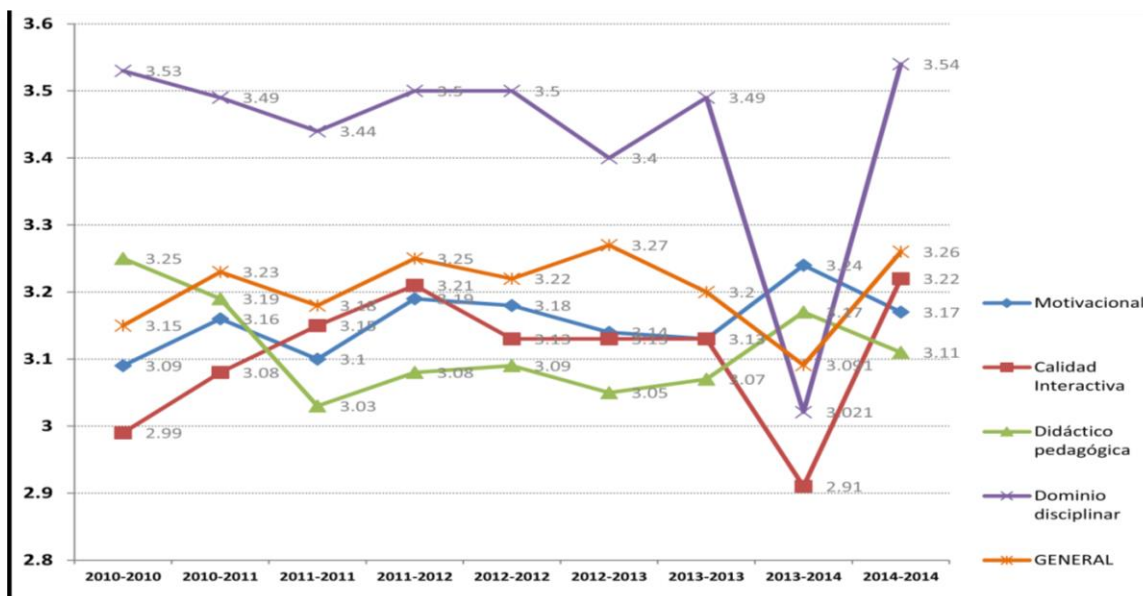


Figura 2. Fuente: Informe de evaluación docente González (2014)

En dicha figura se puede apreciar que con excepción del periodo 2013-2014 en el que se logró un puntaje promedio de 3.021, el factor en el que mejor han resultado evaluados los profesores de la Facultad es en el de dominio disciplinar, logrando la más alta puntuación en el ciclo 2014-2014 (3.54). Asimismo, se puede observar que por lo general, el factor en el que se obtienen los puntajes promedio más bajos es en el didáctico-pedagógico (en cinco de los nueve ciclos considerados para este análisis, aunque con parámetros aceptables, dado que las fluctuaciones en las puntuaciones de ambos factores es de 3 a 3.5, indicadores de desempeño de bueno a excelente).

Conclusiones

Los resultados permiten reflexionar sobre las áreas que, desde la perspectiva de los estudiantes, es necesario fortalecer mediante capacitación y la implantación de un seguimiento por medio de los cuerpos académicos colegiados y, que al implementarse la evaluación de 360°, se tendrá información más confiable sobre las áreas de oportunidad que requieren atención. Aunado a esto la evaluación cuenta con dos fases más de tipo cualitativo. Una de ellas mediante el uso de redes semánticas y una tercera fase con una encuesta sociográfica.

Retomando a Ramsden (2007, citado por Guzmán, 2011), se puede observar que las dimensiones de la encuesta, evalúan las metas que el propone deben contemplarse en el proceso de formación en la educación superior para garantizar la calidad de la formación y se concluye que la opinión de todos los agentes inmersos en la actividad docente tienen la misma importancia, sólo que, debido a que el estudiante es el usuario del servicio (retomando la parte administrativa del estudio) su opinión es muy valiosa para contrastarla con la del profesor y la de la Institución. Revisar entonces la calidad con que se trabaja en la Universidad Pública y mejorarla día con día, permite posicionarse y competir con otro tipo de instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas.

Chiavenato, I. (2000). Administración de recursos humanos. Quinta Edición Santa Fé de Bogotá: Editorial McGraw-Hill.

Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2007) La gestión de los recursos humanos, 3ª. Edición, McGraw Hill/Interamericana, España.

García, J. El avance de la evaluación en México y sus antecedentes Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1275- 1283

González, A. (2014) Informe de Evaluación docente 2010-2014. Facultad de Psicología, UMSNH, Texto Inédito, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?, Revista *Perfiles educativos*, 33 (spe), 129-141. Recuperado en 29 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.

Romero, F. (2009) Desempeño laboral y calidad de servicio del personal administrativo en las universidades privadas, Revista REDHECS, edición 7 - año 4 septiembre 2009, Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín (URBE). Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela

HABILIDADES DE INDAGACIÓN Y RAZONAMIENTO PROBABILÍSTICO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES CHILENAS

Ossa, Carlos¹⁶; Díaz, Alejandro²; Merino, José Manuel³

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Larraín, Antonia⁴

Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Introducción

Buscar información, proponer hipótesis para solucionar con eficiencia problemas y generar conocimientos, son por hoy, estrategias y procedimientos normales de las actividades de profesionales y científicos, por lo cual es muy relevante que la formación universitaria pueda incorporarlas como competencias de los perfiles de egreso de sus estudiantes (Hawe, 2003). Es fundamental que la educación universitaria pueda hacerse cargo de la generación de estas competencias, por cuanto es una de las instancias más pertinentes para ello por la cercana relación entre el desarrollo académico y la ciencia.

El logro de un proceso formativo que permita el desarrollo de habilidades de razonamiento científico y crítico en Educación Superior, es una preocupación actual del sistema educativo, lo que se puede observar en las propuestas de algunas instituciones universitarias chilenas que han incorporado al pensamiento crítico como una de las competencias genéricas a desarrollar en la formación profesional (Hawe, 2003; Universidad de Concepción, 2012).

Aún más, para desarrollar el conocimiento científico es necesario saber cómo se construye dicho conocimiento, y para ello es relevante conocer la manera en que se maneja la información que lo constituye. Algunas habilidades para el logro de esta tarea son, entre otras, la indagación que es la habilidad de identificar datos y producir información, y el razonamiento probabilístico, que es la habilidad de analizar la probabilidad de ocurrencia y validez de los datos.

¹⁶ cossa@udec.cl; Dr.(c) en Psicología. Programa de Doctorado en Psicología. Universidad de Concepción

² adiazm@udec.cl; Dr. en Psicología. Departamento de Psicología. Universidad de Concepción

³ jmerino@udec.cl; Dr. en Sociología. Departamento de Sociología y Antropología. Universidad de Concepción

⁴ alarrain@uahurtado.cl; Dra. en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Alberto Hurtado

Objetivos

El objetivo del estudio fue analizar el nivel de habilidades de indagación y razonamiento probabilístico en estudiantes de pedagogía de dos universidades del sur de Chile para conocer el nivel de estas habilidades.

Marco Conceptual

Razonamiento científico

El razonamiento científico es una habilidad central para la formación de estudiantes de áreas como las ciencias, la tecnología, las matemáticas y las ingenierías, por lo que se debe entregar una mejor formación para posibilitar el aprendizaje efectivo a los estudiantes, de manera que puedan aplicar efectivamente su conocimiento a los problemas de la realidad (Bao et al, 2009). Para ello es fundamental que se puedan desarrollar esquemas de pensamiento abstracto de modo que se logre una transferencia del conocimiento desde las aulas a la realidad (Rodríguez, Mena y Rubio, 2010).

El desarrollo de las habilidades científicas no puede estar desligada de actividades concretas, pues el trabajo científico requiere en la mayoría de los casos, de experimentación y manipulación de elementos de la realidad (Akarsu, 2010). Es por ello que se plantea la necesidad de buscar estrategias de enseñanza que permitan la aplicación prácticas de las habilidades científicas, y así mismo, de las habilidades cognitivas implicadas en ellas. Algunos estudios sugieren que el desarrollo de actividades aplicadas como por ejemplo, las prácticas investigativas en los campos disciplinarios, son un factor situacional que promueve el uso de esas destrezas cognitivas (Ordoñez, 2014).

Se plantea que es posible desarrollar una mayor predisposición al razonamiento científico si desde la partida se trata al estudiante como un sujeto que piensa (Ordoñez, 2010), lo que además se relacionaría con mejores habilidades para lograr la transferencia del conocimiento, e incluso, en el logro de mayores niveles de rendimiento académico en los estudiantes (Bao et al., 2009).

El razonamiento científico debiera permitir sistematizar de manera ordenada y lógica un conjunto de informaciones de la realidad (Ding, 2014), así como ayudar a juzgar la validez de las informaciones que se observan en la realidad, determinando cuáles de ellas permiten llegar a un nivel de validez más certero (Bao et al., 2009).

Las habilidades de indagación o búsqueda de información, y la de pensamiento probabilístico (también llamado razonamiento hipotético) son los elementos básicos del razonamiento científico. Permiten determinar la validez de las fuentes de la información, y evaluar las relaciones existentes entre los datos (Altuve, 2010), y forman parte de lo que se conoce como Alfabetización Científica, definida por el Grupo de Expertos del área de Ciencias del PISA (Programme for International Student Assessment) como la capacidad de usar el conocimiento científico para identificar preguntas y para sacar hipótesis basadas en las pruebas, con el fin de entender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios realizados en él a través de la actividad humana (González, Martínez Larraín, Martínez Galaz, Cuevas y Muñoz, 2009).

La habilidad de Indagación

La indagación es un proceso que se da en el pensamiento desde muy temprano en el desarrollo humano. Es una actividad polifacética que implica hacer observaciones; plantear preguntas; examinar libros y otras fuentes de información para ver qué es lo que se conoce y qué falta por conocer, utilizar instrumentos para reunir y analizar datos, así como proponer respuestas, explicaciones y predicciones (Garritz, 2010).

De modo más focalizado, se define como un procedimiento adaptativo compuesto de actividades que conllevan a los estudiantes a realizar observaciones, plantearse preguntas, examinar diferentes fuentes de información, planificar investigaciones, recoger, analizar e interpretar datos; proponer explicaciones, predicciones, comunicar y socializar los resultados producto de los procesos sistemáticos desarrollados (Camacho, Hermosilla y Finol, 2008).

El modelo indagativo plantea que el docente es un agente activo en su propia formación, y asume que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones, pueden existir más posibilidades de poder cambiarlas o fundamentarlas (Miranda, Zambrano y Jelves, 2010).

El uso de la indagación no sólo debiera llevar a una mayor comprensión de conceptos científicos y al desarrollo de habilidades científicas, sino también a una mayor comprensión acerca de la misma naturaleza de la ciencia, de manera que se genere una comprensión del desarrollo del conocimiento científico y su relación con la sociedad (González et al., 2009).

El aprendizaje basado en la indagación tiene su cimiento en la teoría crítica y promueve un docente transformador de su realidad, a través de la reflexión de su práctica pedagógica y de los procesos científicos. A partir de ello, la idea de formación, pretende el desarrollo de los estudiantes en cuanto a la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico frente a su realidad social y educativa (Miranda et al., 2010).

Uno de los modelos de aprendizaje que se ha trabajado fuertemente en Chile es el llamado Enseñanza Científica Basada en Indagación (ECBI), el cual implica que los estudiantes desarrollan progresivamente ideas científicas claves mientras aprenden a investigar, construyendo su conocimiento y comprensión del mundo que los rodea como parte y producto del mismo proceso. Se utilizan habilidades empleadas por científicos tales como hacer preguntas, recoger datos, razonar y revisar evidencia a la luz de lo que ya se conoce, extraer conclusiones y discutir los resultados, aplicándolas de manera contextualizada y dosificadas en relación al nivel evolutivo del estudiante (Devés y Reyes, 2007).

Este modelo propicia una propuesta didáctica cuyo objetivo es que los estudiantes accedan al conocimiento científico mediante el planteamiento de preguntas y predicciones, la observación, la inferencia, el establecimiento de relaciones, la experimentación –con sus fracasos y logros–, la discusión, interpretación y divulgación primaria de los resultados hasta llegar al registro y esbozar diseños para la aplicación y utilización de sus aprendizajes (Mineduc, 2012).

La habilidad de razonamiento probabilístico

La probabilidad es un concepto matemático que se ha estudiado desde la época de la ilustración. Implica el uso de procesos cognitivos de variadas características, las que intervienen en el cálculo de la ocurrencia de un evento, tanto como en la determinación de clasificación de un valor en algún criterio categorial.

Es una manera de describir eventos que no pueden ser explicados mediante lógica causal o determinista, situándose en el límite de lo lógico y lo ilógico. Muchas veces el razonamiento probabilístico se ha trabajado de manera muy diferente a como se enseña matemáticas en la escuela (Langrall y Mooney, 2006).

El enfoque de razonamiento probabilístico implica considerar el uso de la lógica para responder en forma adecuada a ciertos problemas donde la información es incierta o incompleta, para ello usamos reglas de lógica que van dando origen a respuestas que pueden estar construidas en forma válida o inválida (Osorio, Suárez y Uribe, 2013).

Esta lógica puede ser tanto deductiva como inductiva; en el caso de la resolución de ejercicios matemáticos, el uso de las probabilidades sigue un patrón de pensamiento lógico deductivo, donde se analizan diferentes datos que presentan características más o menos cercanas a la respuesta que se busca. Por otro lado, en el caso de la resolución de problemas estadísticos, la lógica usada para el manejo de las probabilidades, es inductiva, pues da información acerca de la validez de los supuestos con los que se infiere la información (Araneda, Pino, Estrella, Icaza y San Martín, 2011). A partir de estas informaciones, el pensamiento probabilístico debe darnos las propuestas hipotéticas para determinar la validez de las mismas (Espinoza y Sánchez, 2014). Las hipótesis son en este sentido, herramientas de ordenamiento de los datos que son planteados en forma lógica para establecer posibles resultados. Para este fin presentan tres grandes funciones (Langrall y Mooney, 2006), la primera de ellas es discernir patrones de eventos de entre los datos que se presentan, la segunda es describir la regularidad de los patrones encontrados en los datos; finalmente, la última es determinar cuan estables son dichos patrones (consistencia).

En Chile, la enseñanza del pensamiento probabilístico en el sistema educativo se ha desarrollado a través del eje datos y azar de las bases curriculares emanadas del Ministerio de Educación. Dicho eje considera el tratamiento de datos y modelos para el razonamiento en situaciones de incertidumbre; en Educación Básica se busca desarrollar habilidades de lectura, análisis crítico e interpretación de información presentada en tablas y gráficos mediante estrategia de lectura de información, análisis y búsqueda de datos. En enseñanza media en cambio, este eje se propone el desarrollo de conceptos y técnicas propias de la estadística y de la teoría de probabilidades, para realizar inferencias a partir de información estadística y distinguir entre los fenómenos aleatorios y los deterministas o formales (Mineduc, 2009).

Metodología

El estudio utilizó un diseño descriptivo, no experimental, y de naturaleza transeccional pues se evaluó en solo un momento de tiempo.

Participantes

La muestra del estudio consideró a 200 estudiantes de dos instituciones de la región del Bio Bío, 96 de la Universidad de Concepción (48%) y 104 de la Universidad del Bio Bío (52%), de segundo y tercer año de las carreras de Pedagogía en Ciencias Naturales y Pedagogía en Matemáticas. Los estudiantes de pedagogía en ciencias fueron 112 y los de Pedagogía en matemáticas fueron 88.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron:

a.- Escala de Indagación del test Escala de Pensamiento Crítico del Educational Testing Service (EPC): Para el estudio se ha decidido utilizar una de las dimensiones del test Escala de Pensamiento Crítico del Educational Testing Service de Estados Unidos, adaptado y traducido al español por Miranda (2003). El instrumento en general concibe al pensamiento crítico como la capacidad de seleccionar inferencialmente la información, analizarla para desarrollar hipótesis, y tomar decisiones sobre cómo comunicarla. Se ha utilizado para evaluar el pensamiento científico y crítico en temas de interés biológico y oceanográfico (Miranda, 2003; Miranda et al., 2010).

El instrumento completo presenta 3 dimensiones y 14 ítems, con indicadores psicométricos relacionados a consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .75 a .78 obtenidos en dos estudios realizados con 323 docentes chilenos de matemáticas y ciencias (Miranda, 2003).

Para esta investigación en particular, se utilizó la dimensión de Indagación, que consta de 8 ítems, orientados a tareas como identificar los datos de un hecho, buscando sistemáticamente datos pertinentes y válidos. Esta dimensión presenta un nivel de confiabilidad adecuada (alfa de Cronbach de 0,75) en la muestra chilena (Miranda, 2003). Los ítems tienen respuestas de tipo abierta, y sus puntajes de calificación varían entre 0 y 6 puntos, dependiendo de la pregunta, siendo el puntaje máximo de 48 puntos. Si bien se han encontrado referencias en población universitaria chilena (Miranda et al, 2010) que señala un total para esa escala de 20 puntos.

b.- Escala pensamiento probabilístico del test de razonamiento científico de Lawson: El instrumento está estructurado en base a la propuesta piagetana de desarrollo cognitivo, clasificando a las personas en niveles de desarrollo de pensamiento, que va desde operaciones concretas de razonamiento (entre 0 y 2 respuestas correctas), a nivel operaciones formales (18 a 24 respuestas correctas). El test completo consta de 24 ítems de respuestas cerradas, y el modo de presentar las respuesta es de a pares, es decir primero se realiza la pregunta, y luego se solicita la justificación de ella. Se ha utilizado para medir el nivel de conocimiento y de habilidades en la formación de estudiantes de física, de ingeniería y de ciencias básicas (Espinoza y Sánchez, 2014; Piquart, Guzmán y Sosa, 2010; Rodríguez et al., 2010); ha sido adaptado y validado en estudiantes universitarios chilenos, logrando un confiabilidad total de 0,88 según alfa de Cronbach (Espinoza y Sánchez, 2014).

La escala a utilizar en este estudio es la de pensamiento probabilístico, la cual consta de 8 ítems que miden la capacidad de analizar información mediante la formulación de hipótesis, a fin de determinar su validez y posible ocurrencia de las situaciones hipotetizadas. En los estudios revisados no se ha hecho referencias a algún análisis de confiabilidad de las escalas por separado. Los ítems tienen una valoración de 1 punto si es correcta la respuesta, y 0 punto si es incorrecta, lo que da un valor total de la escala de 8 puntos (Piquart et al., 2010).

Procedimiento

En primer lugar se tomó contacto con los directores de carrera de las escuelas de pedagogía en las dos instituciones para gestionar las autorizaciones de evaluación. Luego se contactó a un docente de cada carrera para coordinar la aplicación del cuestionario en su clase, donde se explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación, leyéndose el consentimiento informado y señalando si estaban dispuestos a participar de manera voluntaria. Una vez aplicado el cuestionario, se tabularon los datos en una matriz con el software SPSS V. 20.0 y

se realizaron los análisis estadísticos descriptivos (medidas de tendencia central y de dispersión) y de diferencia de medias (t de student).

Resultados

El análisis de los datos indica un nivel bajo la media esperada en Indagación ($M= 9,28$; $DS= 3,15$) y dentro de la media en razonamiento probabilístico ($M= 3,95$; $DS=1,86$). Esto está dentro de lo esperado, pues ambos promedios se asemejan a la media aritmética de cada escala. También es posible ver que los valores que aportan la asimetría y la curtosis están dentro de lo esperado (entre 2 y -2) lo que señalaría que habría una distribución normalizada.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Indagación	200	3	18	9,28	3,145	,337	-,540
Razonamiento Probabilístico	200	0	8	3,95	1,865	-,018	-,596

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las escalas

En relación con el desempeño por carrera, se observa que la habilidad de Indagación se presenta con un promedio algo mayor en la carrera de ciencias que en la de matemáticas. Así mismo, en la habilidad de razonamiento probabilístico se observa una leve diferencia a favor de la carrera de matemáticas por sobre la de ciencias.

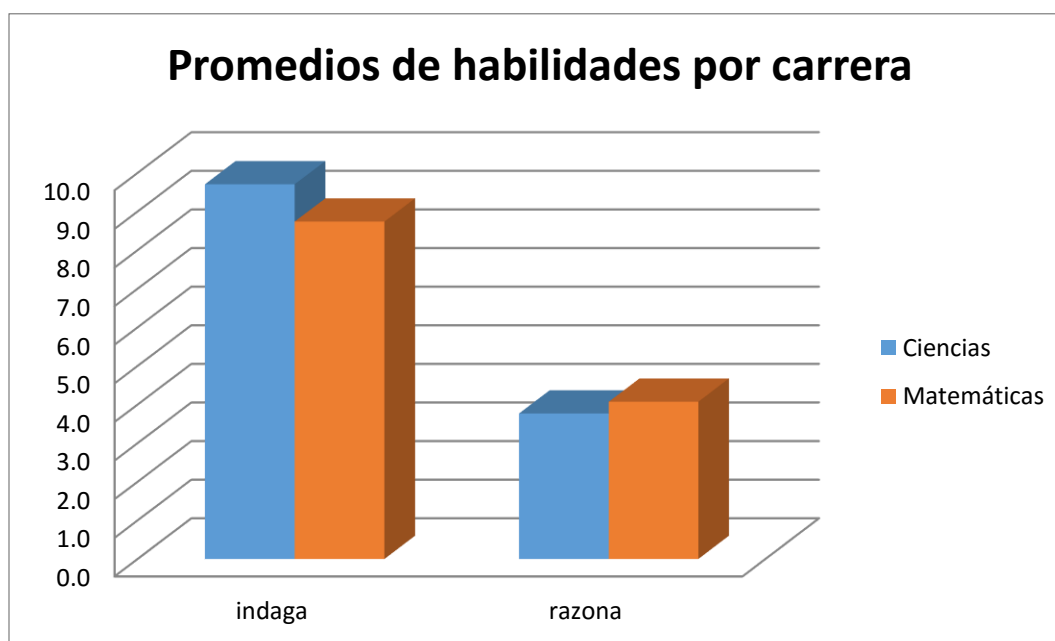


Figura 1.

Gráfico de promedios logrados en las habilidades de indagación y razonamiento por carrera

Sin embargo se puede plantear que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas carreras en la variable Indagación $t(1,198)=0.931$, $p>0.05$; ni tampoco en la variable Razonamiento probabilístico $t(1,198)=-0.822$, $p>0.05$.

Así mismo tampoco se encontraron diferencias significativas entre universidades en la variable Indagación $t(1,198)=1.86$, $p>0.05$, ni en la variable razonamiento probabilístico, $t(1,198)=2.83$, $p>0.05$.

Conclusiones

Si bien el pensamiento la competencia de razonamiento científico ha sido señalada como un elemento relevante en la formación universitaria, permitiendo que los futuros profesionales posean un nivel mayor de análisis y juicio (Bao et al., 2009; Ding, 2014), las instituciones de educación superior chilenas no han logrado incluirla de manera preponderante en la formación de pedagogos.

Los resultados del estudio señalan un nivel medio de desempeño en los estudiantes de dos carreras que por su perfil profesional, debieran contar con un marcado desarrollo de esta competencia. Aun cuando el promedio de los estudiantes participantes está cerca de la media del puntaje del test, la habilidad de indagación se encuentra menos cerca de esa media que la habilidad de razonamiento probabilístico.

Si bien se observaron algunas diferencias esperables en el desempeño de las carreras en cuanto a las habilidades, puesto que la formación de ciencias ha trabajado desde hace algunos años metodologías de indagación como parte de las habilidades científicas, y por otro lado, el razonamiento probabilístico es uno de los contenidos que deben dominar los futuros profesores de matemáticas. El hecho de haber encontrado un desempeño mayor en indagación en la carrera de ciencias, así como un mejor promedio de razonamiento probabilístico en matemáticas, es un dato que refuerza dicha idea.

Sin embargo no se evidencia que las diferencias entre carreras, en cada una de las habilidades, sean estadísticamente significativas, lo que plantea que el desempeño es afín de cuentas similar, sin mayor impacto de estos contenidos y metodologías. Tampoco se encontró diferencias entre universidades, lo que podría indicar que existe un proceso formativo similar entre las dos instituciones.

Lo anterior podría señalar que existe una dificultad asociada a la escasa estimulación de habilidades cognitivas en la formación docente, las que se centrarían más en entrega de conocimientos y técnicas didácticas (Avalos, 2007; Cofré et al., 2010) que en habilidades cognitivas. Por esta razón se plantea la necesidad de lograr un mayor aporte de la psicología educacional al desarrollo cognitivo de los estudiantes en su formación profesional, y en especial a aquellos de formación en pedagogía, puesto que esta es un área importante para la psicología educacional, en términos de generar colaboración para alcanzar mayores conocimientos.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado con financiamiento de CONICYT Chile (CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2015-21150389).

Referencias Bibliográficas.

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Agencia de Calidad de la Educación. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. Chile: Ministerio de Educación. En: www.agenciaeducacion.cl
- Akarsu, B. (2010). Turkish pre-service teacher's perspectives of demonstrations and hands-on activities in science classrooms. *Latin American Physics Education Journal*, 4(3), 506-510. En: <http://www.lajpe.org>
- Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la Educación Superior. *Actualidad Contable FACES*, 13(20), 05-18
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99
- Araneda, A., Del Pino, G., Estrella, S., Icaza, G., & San Martín, E. (2011). *Recomendaciones para el curriculum escolar del eje Datos y Probabilidad*. Sociedad Chilena de Estadística, Sección Educación estadística. Documento online, recuperado de: <http://www.soche.cl/archivos/Recomendaciones.pdf>
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, K., Han, J., Wang, J., Liu, Q., Ding, L., Cui, L., Luo, Y., Wang, Y., Li, L. & Wu, N. (2009). *Learning and Scientific Reasoning*. Science 30, 323(5914), 586-587. DOI:10.1126/science.1167740
- Camacho, H., Casilla, D. y Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de Investigación. *Laurus*, 14(26), 284-306
- Cofré, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, D., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 279-293. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200016>
- Devés, R., & Reyes, P. (2007). Principios y Estrategias del Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación (ECBI). *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 115-131
- Ding, L. (2014). Verification of causal influences of reasoning skills and epistemology on physics conceptual learning. *Phys. Rev. St phys. Educ. Res*, 10(2), 023101- 023105
- Espinoza, C., & Sánchez, I. (2014). Aprendizaje basado en problemas para enseñar y aprender estadística y probabilidad. *Paradigma*, XXXV(1), 103- 128
- Garritz, A. (2010). Indagación: las habilidades para desarrollarla y promover el aprendizaje. *Educación Química*, 21(2), 106-110
- González, C., Martínez Larraín, M.T., Martínez Galaz, C., Cuevas, K., & Muñoz, L. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: desafíos en torno al rol del profesor secundario en la implementación de la Indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 63-78
- Hawe, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo 2003/6. Proyecto Mecesus TAL 0101

- Langrall, C., & Mooney, E. (2006). Characteristics of elementary school students' probabilistic reasoning. En: G.A. Jones (Ed.). *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (Vol. 40). Springer Science & Business Media. 95-119
- Mineduc. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Documento online, recuperado el 03 de diciembre de 2014, en:
http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=7027
- Mineduc. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media estándares pedagógicos y disciplinarios*. Lom ediciones: Santiago de Chile
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de Educación General Básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios Pedagógicos*, 29. 39-54
- Miranda, C., Zambrano, F., & Jelves, M. (2010). Incide la formación inicial en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de pedagogía?: insumos desde un estudio de caso para un debate en curso. *Boletín de investigación educacional*, 25(1), 79-98
- Ordoñez, O. (2014). Replicar para comprender: prácticas investigativas para promover el razonamiento científico en estudiantes de psicología. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 7-24. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-2.rcpi
- Osorio, M., Suárez, A., & Uribe, C. (2013). Revisión de alternativas propuestas para mejorar el aprendizaje de la Probabilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 127-142
- Piquart, M., Guzmán, O., & Sosa, R. (2010). Razonamiento científico e ideas previas en alumnos de ciencias básicas de la UAM Iztapalapa. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 4(1), 1056 – 1064
- Rodríguez, M., Mena, D., & Rubio, C. (2010). Razonamiento Científico y Conocimientos Conceptuales de Mecánica: Un Diagnóstico de Alumnos de Primer Ingreso a Licenciaturas en Ingeniería. *Formación universitaria*, 3(5), 37-46. Recuperado en 15 de junio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000500006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-50062010000500006
- Universidad de Concepción. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. (2013). *Desarrollo y Evaluación de Competencias Genéricas en la Universidad de Concepción: Modelos para el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de la Universidad de Concepción. Tomo II*. Concepción: Edic. Universidad de Concepción.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA

Ossa-Cornejo¹⁷, Carlos; Palma-Luengo, Maritza²; Lagos-San Martín, Nelly³; Quintana-Abello, Ingrid⁴

Universidad del Bio-Bío, Chillán, Chile

Díaz-Larenas, Claudio⁵

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Introducción

Los profesionales de la educación debieran desarrollar procesos de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, a nivel científico y profesional (Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez, Martín-Romera y Salmerón, 2013), con el fin de fomentar un mayor nivel de profesionalismo, el desarrollo de políticas que permitan su promoción y su empleo en el currículum (Avalos, 2007; OECD, 2005; Stapleton, 2011). Lo cual serviría además para mejorar la calidad de los aprendizajes, y por tanto, el desempeño de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar su autonomía y autoeficiencia (Ku y Ho, 2010; Olivares, Saiz y Rivas, 2013; Tung y Chang, 2009).

Existen experiencias en el desarrollo de pensamiento crítico en algunos países, orientados a ciertas áreas relacionadas a las ciencias sociales, en España (Saiz y Rivas, 2012), en Colombia (Olivares et al., 2013), y en México (Guzmán y Sánchez, 2006). En Chile por otro lado, se han desarrollado experiencias con estudiantes universitarios del área de ciencias, de ingeniería, y en menor grado, de pedagogía (Miranda, Zambrano y Jelvez, 2010; Sánchez, 2012). Aun cuando se han realizado experiencias en diferente áreas de la pedagogía (ciencias, historia, lenguaje), se plantea que, al ser el pensamiento crítico una habilidad relacionada al

¹⁷ cosse@ubiobio.cl, Dr. (c) en Psicología, académico Depto. De Cs. De la Educación.

² mpalma@ubiobio.cl, Dra. En Educación, académica Depto. De Cs. De la Educación.

³ nlagos@ubiobio.cl, Dra. En Educación, académica Depto. De Cs. De la Educación.

⁴ iquintana@ubiobio.cl, Dra. (c) en Psicología, académico Depto. De Cs. Sociales

⁵ claudiodiaz@udec.cl, Dr. en Educación, Jefe Unidad de Investigación y Desarrollo Docente (UnIDD) Dirección de Docencia

análisis de información y a su veracidad, podrían verse beneficiados más claramente, los profesionales relacionados a las áreas científicas (Sánchez, 2012).

La evaluación del pensamiento crítico es una situación compleja, ya que no existe un acuerdo general acerca de cuáles son las habilidades que subsume el pensamiento crítico, destacándose habilidades como las de indagación que incluyen estrategias para construir procedimientos de búsqueda sistemática de información, la habilidad de análisis que implica evaluar y sacar conclusiones en busca de solucionar situaciones, y la habilidad comunicativa muy relacionada a las anteriores, pero referida específicamente a la capacidad para realizar acciones y socializarlas.

El logro de un proceso formativo que permita el desarrollo de habilidades de razonamiento científico y crítico en Educación Superior, es una preocupación actual del sistema educativo (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005), lo que se puede observar en las propuestas de algunas instituciones universitarias chilenas que han incorporado al pensamiento crítico como una de las competencias genéricas a desarrollar en la formación profesional (Hawe, 2003); sin embargo, en términos concretos no es mucho lo que se ha avanzado para implementar programas intra o extracurriculares específicos de formación del pensamiento crítico y evaluar su efectividad en las instituciones de Educación Superior (Madariaga y Schaffernicht, 2013).

Se puede observar además, en los diferentes estudios revisados, que las experiencias realizadas en torno a la promoción del pensamiento crítico han encontrado diferencias positivas entre la evaluación pre y post en la medición del pensamiento crítico como habilidad global, pero en cuanto al desarrollo de sus componentes, los resultados se han mostrado dispares, ya que en algunos estudios se generan diferencias significativas en los componentes de razonamiento y decisión (Bensley y Spero, 2014; Marin y Halpern, 2011; Saiz y Rivas, 2012; Olivares et al., 2013), mientras que en otras no (Yang, 2012).

En Chile, el pensamiento crítico es declarado como una competencia relevante para el fortalecimiento de la educación a nivel de educación media y universitaria (Agencia de calidad de la educación, 2014; Mineduc, 2012). No obstante, existe poca evidencia de una implementación sistemática en los niveles educativos señalados; encontrándose estudios que han medido esta habilidad e implementado un programa tendiente al desarrollo del pensamiento crítico en profesores de educación básica pero del que no se conoce una continuidad (Miranda, 2003).

Objetivos

El objetivo del estudio fue analizar el nivel de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena con la idea de generar un programa ajustado a la realidad diagnosticada y que permanezca en el tiempo, debido a la trascendencia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de pedagogía.

Marco Conceptual

1.- Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un concepto de difícil definición, puesto que se puede entender desde diversas perspectivas (Paul y Elder 2003; Facione, 1990), por un lado, como un proceso de pensamiento lógico y científico, por otro lado, como algo negativo y contestatario, o como algo que permite reflexionar y filosofar (López, 2012).

Se ha definido históricamente como un tipo de pensamiento elaborado, es decir, como un proceso cognitivo que implica evaluación y reflexión, permite la construcción de un conocimiento nuevo, y la utilización estratégica del mismo en la solución de problemas presentes en la vida cotidiana (Facione, 1990; Marin y Halpern, 2011). Es definido también como un tipo de proceso cognitivo complejo, integrado por subprocesos interrelacionados que permiten evaluar, procesar analítica y reflexivamente, enjuiciar y aceptar o rechazar, información producida en contextos sociales o en trabajos científicos (Yang, 2012).

Es así mismo, un modo de pensar en el cual el sujeto mejora la calidad de dicho proceso al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensamiento y al someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003). Se considera además como una habilidad de pensamiento que permite evaluar el mérito, la precisión, y/o autenticidad de la información que se está aprendiendo o elaborando, por lo que resulta una habilidad importante para el desarrollo de profesionales científicos (Cassany, 2005). Se le conceptualiza así mismo como un mecanismo cognitivo que filtra información respecto a intenciones ideológicas que acompañan a dicha información, mediante el continuo cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento, y reconociendo sus diferentes perspectivas (Yang, 2012).

Un pensador crítico se caracteriza por saber formular problemas y preguntas vitales, tener claridad y precisión respecto a la información, acumular y evaluar información relevante, usar ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente, llegar a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes, pensar con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento, reconocer y evaluar según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, y al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (Madariaga y Schaffernicht, 2013; Paul y Elder, 2003).

Es posible además caracterizar al pensamiento crítico como una habilidad de conflicto cognitivo, relacionándose con el aprendizaje basado en problemas. Algunos estudios no han encontrado diferencias significativas entre estudiantes que usan aprendizaje basado en problemas (ABP) y quienes no lo usan, en cuanto al desarrollo de pensamiento crítico como habilidad (Olivares y Heredia, 2012); en contraposición a lo anterior, se ha encontrado evidencia de que el desarrollo de actividades de resolución de problemas es un método que permite el fomento de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (Sánchez, 2012; Tiwari, Lai, So y Yuen, 2006). Esto dado que implicaría asumir riesgos mentales para establecer conexiones y evaluar los pasos realizados, así como para generar conclusiones razonadas y reflexivas (Sierra, Carpintero y Pérez, 2010).

2.- Componentes del pensamiento crítico

Se puede establecer un conjunto de elementos básicos de naturaleza cognitiva como integrantes del pensamiento crítico, destacando entre ellas la reflexión, la evaluación de la información, el análisis de opciones, y la creatividad. Estos componentes básicos en la descripción del pensamiento crítico, permitirían alcanzar funciones cognitivas complejas como el razonamiento, la solución de problemas, y la toma de decisiones (Duplass y Zeidler, 2000; Saiz y Rivas, 2008; Saiz y Rivas, 2012).

El primer elemento que caracteriza al pensamiento crítico es el razonamiento, el cual está vinculado al proceso de reflexión, que se conceptualiza como un proceso cognitivo de alto orden o nivel, que permite la revisión de información que la persona procesa, generando un cuestionamiento profundo de dicha información (Saadé, Morin y Thomas, 2012). De este modo, la reflexión tendría una función de revisión profunda, permitiendo evitar la ingenuidad que conlleva el mero proceso de la memorización y asimilación.

Un segundo elemento característico del pensamiento crítico es la toma de decisiones, implicando el uso de procesos cognitivos de análisis de la información como pensamiento inductivo y deductivo, identificación de razones y valoración de argumentos (Marin y Halpern, 2011; Yang, 2012). Estos procesos se enfocan en generar el análisis de los datos y razones que permiten decidir respecto a la información.

Finalmente, se señala como tercer elemento la resolución de problemas, habilidad que se encuentra relacionada con la anterior en términos de la evaluación de argumentos, aunque se diferenciaría en tanto que la resolución de problemas se centra en la evaluación y decisión posterior (Olivares y Heredia, 2012). La resolución de problemas orientaría el proceso de análisis y revisión de información hacia un proceso de juicio evaluativo sistemático que permitiría a los estudiantes buscar las mejores soluciones (Tiwari et al., 2006).

Desde una perspectiva más cognitiva, se puede señalar que el pensamiento crítico es una habilidad que se compone de procesos que permiten identificar información, evaluar su consistencia, y establecer una evaluación fundamentada de aquella (Bensley y Spero, 2014; Miranda, 2003).

3.- Programas de promoción del pensamiento crítico en estudiantes universitarios

Respecto a las investigaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, se encuentran algunas implementadas en carreras como ingeniería (Sánchez, 2012); enfermería (Tiwari et al., 2006); Psicología (Marciales, 2003; Saiz y Rivas, 2012); carreras humanistas y bachillerato (Díaz-Barriga, 2001), y pedagogía (Miranda, 2003; Mota de Cabrera, 2010).

Tsui (citado en Marciales, 2003) analizó 62 estudios que intentaron evaluar pensamiento crítico en estudiantes universitarios como resultado de la formación profesional, siendo de éstos, un 62% de tipo longitudinal, mientras que el otro 38% emplearon estudios de corte transversal. Así mismo, en la investigación sobre el pensamiento crítico, se destacan algunas experiencias universitarias intracurriculares, el efecto de programas específicos desarrollados con este propósito, y el uso de nuevas tecnologías.

Entre los estudios que han abordado experiencias o programas de promoción de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, se encuentra el de Tiwari et al. (2006), quienes realizaron una investigación con 79 estudiantes de enfermería, los que fueron evaluados con el California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), al comienzo y al final de la experiencia. Además de ello se realizó una entrevista semiestructurada al 20% de los participantes para complementar la información recolectada por el instrumento. Se aplicó un programa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, bajo una modalidad de aprendizaje basado en problemas (ABP), y otra que consistió en análisis de textos.

Los resultados muestran un mayor desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes que estuvieron en la modalidad de ABP que los de la modalidad de lectura, observándose que estas diferencias podrían deberse a la mayor motivación del formato de

resolución de problemas, y a la interacción que dicha modalidad ofrecía, en oposición a la modalidad de lectura, que seguía un patrón más rígido en sus procedimientos y con un enfoque más individual.

Saiz y Rivas (2012) evaluaron el impacto de un programa específico de promoción de pensamiento crítico en estudiantes de Psicología (ARDESOS) en España. Implementaron el programa con 155 estudiantes, desarrollando talleres de 15 a 20 sesiones de 90 minutos de duración; los resultados muestran que los estudiantes al finalizar el programa tenían mayores puntajes en las habilidades de razonamiento y en toma de decisiones, sin embargo, no se observaron grandes diferencias en resolución de problemas.

Otro estudio llevado a cabo en Chile fue realizado por Sánchez (2012) en estudiantes de ingeniería, se trabajó con el curso de Física I de la carrera de Ingeniería Civil, contemplando 104 estudiantes, a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las clases regulares, a través de una metodología de ABP. Se aplicó un diseño cuasi experimental con grupo control, y se evaluó el proceso antes y después mediante el test de Halpern de pensamiento crítico. Los resultados señalan que si bien se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, en comparación al control, en el desarrollo de pensamiento crítico, no es clara aun la incidencia de la metodología ni la irrupción de otras variables existentes.

Respecto a experiencias con estudiantes y profesionales de pedagogía, Guzmán y Sánchez (2006) desarrollaron un programa de intervención con docentes universitarios para fomentar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía de una universidad mexicana. Trabajaron con 437 estudiantes, a través de un diseño cuasi experimental con grupo experimental y control, evaluándose el nivel de habilidad en pensamiento crítico al inicio y al final del curso. El grupo experimental tuvo como docentes a profesores que participaron de un proceso de formación en desarrollo de pensamiento crítico, que debían implementar en sus clases, y para ello se generó un proceso de observación de sus prácticas docentes. Los resultados muestran diferencias significativas en las dimensiones que mide esta prueba, a excepción de la habilidad de análisis.

Mota de Cabrera (2010) desarrolló una experiencia de fomento del pensamiento crítico, con un grupo de 25 estudiantes de pedagogía de una universidad venezolana, a través de estrategias de temas controversiales y argumentación, teniendo como base, actividades de lectura y escritura. Se evaluó el desarrollo de habilidades de argumentación y crítica al finalizar el proceso, mediante la aplicación de presentaciones y textos, en los que los estudiantes debían presentar una argumentación de los temas que presentaban, así como reflexiones de los textos que utilizaban. El resultado mostró un incremento en las habilidades de argumentación y reflexión de la información, así como un aumento en las habilidades de lectura y escritura.

En Chile se encuentra una investigación desarrollada por Miranda (2003) en docentes de pedagogía que formaron parte de un programa de perfeccionamiento en el extranjero. En una muestra de 352 docentes chilenos que se estaban perfeccionando fuera del país, se aplicó un diseño cuasi experimental con grupo experimental y grupo control, de corte cuantitativo, que midió las habilidades de pensamiento crítico, comunicación e indagación en los participantes. Los resultados muestran que los docentes que participan del programa obtienen mayores puntuaciones en el postest, que los del grupo control, lo cual evidenciaría la influencia de este tipo de intervención en el desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis se puede observar de los diversos estudios analizados, que existen diversas experiencias para el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, sin embargo las desarrolladas en estudiantes de pedagogía son escasas en comparación con las demás áreas disciplinarias, como así mismo, las experiencias realizadas en Chile. La mayoría de los estudios utilizó una metodología cuantitativa, aunque varios de ellos, la complementaron con estrategias cualitativas, debido a la necesidad de contar con informaciones más profundas que las aportadas solo por los datos numéricos. Así mismo se observa que varias experiencias utilizaron estrategias de aprendizaje basado en problemas como contexto de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, y que se plantea que el trabajo colaborativo entre los estudiantes es un recurso importante para el fomento del mismo.

Método

Participantes:

En esta investigación participaron 100 estudiantes -59 mujeres y 41 hombres- de primer y tercer año de las carreras de Pedagogía en Matemática (31%), pedagogía en Historia (35%) y Pedagogía en Ciencias (24%) de la Universidad del Bío Bío.

Instrumento:

Para evaluar el pensamiento crítico, se utilizó la Escala “Tareas de Pensamiento Crítico” de Miranda (2003), que tiene 14 ítems de respuesta abierta y tres lecturas complementarias. Para evaluar las respuestas de los encuestados se cuenta con una rúbrica.

Esta escala contiene tres dimensiones: a) indagación que evalúa aspectos relativos a las estrategias de búsqueda de información relevante a través de 8 ítems, b) una dimensión de análisis con 3 ítems, en los que se pone a prueba la capacidad de analizar información para encontrar una respuesta y c) de comunicación en la cual se pide al estudiante informar fundamentadamente una idea. Esta dimensión cuenta con 3 ítems.

En este estudio, el instrumento mostró un nivel de confiabilidad global de .79 y un porcentaje de varianza explicada de 18.83% para la variable de indagación de 17.72% para análisis y de 15.43% para la variable de comunicación.

Procedimiento:

En primer lugar se realizó una reunión con los directores de escuela para pedir su colaboración, explicar los objetivos de la investigación y acordar los horarios de aplicación del instrumento de evaluación requerido para la investigación. Luego, los estudiantes firmaron los consentimientos informados y respondieron el cuestionario en el horario acordado para ello.

Análisis de datos

Para analizar los datos se utilizaron estadísticos descriptivos de medida de tendencia central y dispersión, y para diferencias de medias, Anova y T de Student.

Resultados

Los resultados mostraron un nivel de pensamiento crítico moderado ($M=31$, $DS=11.57$) para la muestra total, obteniéndose una puntuación cercana de la media aritmética del instrumento (véase tabla 1).

Se puede observar además que las habilidades de Análisis ($M=2.73$, $SD=1.28$) y Comunicación ($M=2.38$, $DS=1.13$) corresponden a las habilidades más desarrolladas por el grupo de estudiantes evaluados y la de Indagación la menos desarrolladas ($M=1.93$, $DS=.93$). Estas diferencias resultaron estadísticamente significativas.

	<i>M</i>	<i>(SD)</i>
Total	31	(11.57)
Indagación	1.93	(.93)
Análisis	2.73	(1.28)
Comunicación	2.38	(1.13)

Tabla 1. Puntuaciones medias obtenidas ante cada dimensión

Se encontraron diferencias significativas entre carreras con un $F(2,97)=18.87$, $p<0.05$, dichas diferencias son estadísticamente significativas en la puntuación total de la carrera de Pedagogía en Historia respecto de las carreras de Pedagogía en Matemática y Pedagogía en Ciencias (Véase tabla 2).

Carrera	Diferencias de media	Significación
3	11.313*	.000
2	13.528*	.000

* $p<0.05$

Nota. 1. Pedagogía en Matemática, 2. Pedagogía en Ciencias y 3. Pedagogía en Historia

Tabla 2. Diferencias de medias y significación estadística por carrera

De las tres dimensiones analizadas solo se encontraron diferencias significativas en indagación con $F(2,97)=15.367$, $p<0.05$. Dichas diferencias se encontraron entre los estudiantes de Pedagogía en Historia respecto de los estudiantes de Pedagogía en Matemática y de Pedagogía en Ciencias.

Carrera	Diferencias de media	Significación
3	0.90*	.000
2	1.106*	.000

* $p<0.05$

Nota. 1. Pedagogía en Matemática, 2. Pedagogía en Ciencias y 3. Pedagogía en Historia

Tabla 3. Diferencias de medias y significación estadística por carrera en Indagación

Finalmente, se puede señalar que no se encontraron diferencias significativas respecto del género, ya que el grupo de hombres y el grupo de mujeres tuvieron medias similares en la evaluación.

Conclusiones

Muchos estudios han evidenciado la necesidad de que los jóvenes aprendan a analizar la información, resuelvan problemas y tomen decisiones (Guzmán y Sánchez, 2006). Desafortunadamente la evidencia ha mostrado que esta meta aún está en proceso de lograrse. Al respecto, los resultados de este estudio muestran que el pensamiento crítico se encontraría medianamente desarrollado en los estudiantes evaluados, lo que respalda lo encontrado en otros trabajos similares (Miranda, 2003; Miranda et al., 2010).

De las tres dimensiones que se evaluaron, se colige como en el estudio de Miranda et al. (2010) que las habilidades de análisis y de comunicación son las más desarrolladas por los estudiantes de pedagogía, pues son aspectos relevantes del perfil profesional.

La habilidad de indagación fue la que mostró un nivel inferior de desarrollo, aspecto relevante para la formación de profesionales de la educación, pues es una habilidad fundamental del pensamiento crítico, ya que permite identificar los elementos de información que son relevantes y útiles, así como a determinar las evidencias que permiten sustentar una idea.

En esta variable “indagación” además, se encontraron diferencias en los estudiantes de distintas carreras, siendo los estudiantes de Pedagogía en Historia quienes han desarrollado más esta habilidad en comparación con el resto de estudiantes de las otras carreras evaluadas. Se cree que este resultado se debe tanto a la naturaleza de las disciplinas de cada carrera, como al tipo de preguntas del test, que podría haber incidido en las diferencias encontradas en esta dimensión.

Finalmente, los resultados permiten establecer las bases para el desarrollo de un programa que permita promover el pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía, de manera que se puedan incrementar las habilidades señaladas anteriormente, en especial la de indagación, que es especialmente relevante en formación de las ciencias. Además de la indagación, otro pilar relevante que se debe fortalecer es el de la argumentación, que se puede desarrollar a través de los debates, pues esta es una metodología que permitiría integrar estas tres habilidades al llevar a la persona a buscar información, analizarla para ver si es válida y relevante (Saiz y Rivas, 2012), y finalmente, comunicarla a través de una argumentación lógica.

Referencias Bibliográficas.

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. Agencia de Calidad de la Educación. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. Chile: Ministerio de Educación. En: www.agenciaeducacion.cl
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99
- Bensley, D.A. y Spero, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68; Ding, L. (2014). Verification of causal influences of reasoning skills and epistemology on physics conceptual learning. *Physical Review Physics Education Research*, 10(2), 023101- 023105
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista lectura y vida*, 32-45
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en estudiantes de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13). 525-554
- Duplass, J. A., & Zeidler, D. I. (2000). Critical thinking and the role of logical argument in social studies education. *International Journal of Social Education*, 15(1), 113-127.
- Facione, P.A., (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrea, CA: The California Academic Press
- Guzmán, S., & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vílchez, P., Martín-Romera, A., & Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16725574018.pdf>
- Hawe, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6*. Proyecto Mecsup TAL 0101. Consultado el 11 de mayo de 2016 En: <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Ku, K., & Ho, I. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251–267. Doi: 10.1007/s11409-010-9060-6
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60
- Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (Venezuela)*, XIX(3), 472-484
- Marciales, G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Memoria presentada para optar al grado de Doctor. Universidad complutense de Madrid
- Marin, L., & Halpern, D. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1–13
- Mineduc. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de Educación General Básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios Pedagógicos*, 29, 39-54

- Miranda, C., Zambrano, F., & Jelves, M. (2010). Incide la formación inicial en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de pedagogía?: insumos desde un estudio de caso para un debate en curso. *Boletín de investigación educativa*, 25(1), 79-98
- Mota de Cabrera, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lengua*, 15, 11-23
- Olivares, S., & Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Ed. Fundación para el Pensamiento Crítico. En: www.criticalthinking.org
- Saadé, R., Morin, D., & Thomas, J. (2012). Critical thinking in E-learning environments. *Computers in Human Behavior*, 28, 1608–1617
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3) Octubre-Diciembre, 325 - 346
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-66
- Sánchez, I. (2012). Evaluación de una Renovación Metodológica para un Aprendizaje Significativo de la Física. *Formación Universitaria*, 5(5), 51-65
- Sierra, J., Carpintero, E., & Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 98 – 110
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 14-23.
- Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K. (2006). A comparison of effects of problem based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40(6), 547-554.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005). The OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO). Vol. 3. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf>
- Tung, C.A., & Chang, S.Y. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*. 19, 287-317
- Yang, Y. T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116 -1130

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto de investigación DIUBB 152023 3/IDU con el apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío.

FORMACIÓN DE TUTORES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Sánchez Encalada, María Leticia ¹⁸

*Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala
Ciudad de México*

Diversas investigaciones reportan que en México existen profundas carencias educativas por lo que los programas de tutorías son una alternativa para disminuir los índices de reprobación, deserción y bajo rendimiento, así como construir nuevos paradigmas y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando las circunstancias que vive la educación, las tutorías representan una estrategia importante para mejorar tanto la calidad educativa, como la eficiencia terminal, y tomando en cuenta que es una actividad docente, su planificación debe tomar en cuenta los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la formación y selección de los tutores para que consigan mejorar significativamente la preparación de los alumnos (Aguilera, 2010). Cabe mencionar que al tutor se le considera básicamente como un orientador, un consejero y un acompañante cuya función es guiar, apoyar y dar seguimiento a los estudiantes, con la finalidad de mejorar su rendimiento académico y su formación integral.

Es importante señalar que dentro de los fines de las universidades y los procesos de formación universitaria se encuentra la tutoría como una práctica docente. Actualmente el carácter integral de la educación superior está plenamente aceptado por las instituciones y la comunidad científica, aunque el ejercicio requiere de una reflexión crítica continua. Un proceso formativo orientado hacia el desarrollo de cualidades básicas, como la observación sistemática, el pensamiento crítico y reflexivo, es especialmente necesario en la construcción del conocimiento, así la práctica de la tutoría, debe orientar el hacer del alumno universitario (Aguilera, 2010).

Parte del objetivo central de la educación y en especial de las universidades, es formar aprendices autónomos, capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, el impacto de este curso de formación de tutores tiene relevancia en la temática actual,

¹⁸ Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología Educativa y Doctorado en Pedagogía, estudios realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo titular “A” en la UNAM FES Iztacala. E-mail: encalada@unam.mx

para impulsar el Programa en Tutorías en Educación Superior y se pretende con él, que los tutores adquieran los conocimientos y las habilidades para impartir las sesiones de tutorías y contribuir así a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las bases fundamentales para plantear una propuesta de las tutorías universitarias se enfoca a partir de aportaciones documentales del trabajo de campo y sobre todo de la reflexión crítica que surge del análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones.

Cabe mencionar que de acuerdo a la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE-UNAM, 2004):

la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Esta actividad no sustituye las tareas del docente a través de las cuales se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadora. La tutoría es una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales (p.4).

Planteamiento general de la investigación

Tomando en cuenta que el bajo rendimiento académico es difícil de predecir, dado que los factores que lo determinan son muy diversos, se requiere aplicar un enfoque integral para prevenirlo e identificar aquellos aspectos que lo propician, así como las características y necesidades de los estudiantes con esta problemática, por lo que se llevó a cabo un Curso de Formación de Tutores en la UNAM para que adquirieran herramientas de evaluación que les permitiera a los profesores identificar los factores de riesgo asociados al bajo rendimiento de los estudiantes y planear estrategias pedagógicas para apoyar y orientar a los estudiantes en sus dificultades específicas, aunado a que en los últimos años las tutorías son un tema de actualidad y relevancia en las políticas educativas de nivel superior y son un recurso imprescindible para las instituciones, los profesores y principalmente ayudar a los alumnos a mejorar su rendimiento académico y a construir su proyecto profesional.

Para Latapí (2011) *“la tutoría es una modalidad de instrucción en la que un maestro (tutor) proporciona información personalizada a un grupo reducido. Generalmente se adopta como medida emergente o complementaria para estudiantes con dificultades para seguir los cursos convencionales” (p.4).*

Y señala que la tutoría es un recurso importante para elevar la calidad de la educación superior y es una propuesta que pretende que el tutor atienda a los alumnos que tienen dificultades académicas, a los que no saben estudiar, así como orientar y ayudar a los que tienen problemas personales. Es una alternativa enfocada a las áreas más representativas de los estudiantes como son: la académica, personal y profesional.

Medway (1985), sugiere tres modalidades de tutoría en la enseñanza superior:

1. De apoyo a los cursos regulares.
2. Como medida de emergencia, preparando a estudiantes para un examen.
3. Como tutoría estructurada en la que se supervisa a los alumnos para que utilicen materiales previamente diseñados.

Consideramos que además de estas modalidades, las tutorías pueden apoyar en aspectos preventivos para el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción, además en el desarrollo personal y profesional, siempre y cuando se lleven a cabo programas bien planeados, coordinados, con una evaluación sistemática, permanente y principalmente con estrategias que impacten la formación y el rendimiento del alumno, como el aprendizaje autónomo y la práctica reflexiva, propuestas recientes en la pedagogía contemporánea.

Objetivos generales

- Los tutores conocerán y aplicarán estrategias básicas para impartir tutorías, enfocadas fundamentalmente a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Promover el análisis reflexivo y crítico en los profesores tutores.
- Proporcionar a los participantes una base conceptual que permita la reflexión sobre los problemas académicos, personales y profesionales del estudiante.
- Desarrollar en los participantes competencias para el análisis, planificación, gestión y evaluación de las necesidades de los estudiantes, para la aplicación de estrategias y acciones orientadas a mejorar el rendimiento académico.

Objetivos específicos

- El tutor reflexionará sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y elegirá las estrategias que mejor se adapten a cada tutorado.
- El tutor identificará los factores de riesgo que pueden afectar el rendimiento académico.
- Aprenderá a manejar diversas herramientas para identificar las necesidades de los estudiantes como la Entrevista, Cuestionario de Autodiagnóstico de mi estudio, Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS), Cuestionario de ambiente familiar, integrados en el Manual de tutorías (Sánchez, 2013).
- El tutor elaborará el perfil individual y grupal del alumno en base a las evaluaciones aplicadas.
- Integrará el expediente de un alumno con los instrumentos aplicados.
- Se realizará una exposición de los estudios de caso de los estudiantes tutorados.

Organización del curso

- El curso inició con la presentación de cada participante y sus expectativas.
- La primera fase corresponde a la evaluación para la detección de necesidades de los participantes.
- La segunda corresponde al análisis y discusión de conceptos básicos.
- La tercera se refiere a como iniciar un programa de tutorías donde se propone primero: establecer el rapport, posteriormente la detección de necesidades del estudiante a partir de una entrevista y evaluaciones para realizar y hacer un análisis reflexivo de sus características.

- La cuarta corresponde propiamente a las estrategias y actividades para impartir las tutorías y la presentación de un estudio de caso, además se integran una serie de unidades temáticas alusivas al trabajo permanente con los alumnos y a las principales áreas para promover su desarrollo profesional, destacando el conocimiento de sí mismo, su autoconcepto, su autoestima, análisis de micro y macro contexto, la importancia de la organización y administración del tiempo y la toma de decisiones, la relevancia de desarrollar habilidades sociales, asertividad, comunicación y hábitos positivos (como los hábitos de estudio). Con todos estos temas se pretende que el estudiante pueda valorar críticamente y elegir aquellas opciones que favorezcan su desarrollo integral como persona. Asimismo se revisaron los formatos de evaluación incluidos en el “Manual de Tutorías para Educación Superior” (Sánchez, 2013).

Metodología didáctica

La dinámica de las sesiones para el curso se llevó a cabo de una manera sistemática en el contenido y flexible en la aplicación y se dio a través de lecturas previas a la presentación de cada tema (cuadro 1), exposición por parte del coordinador del curso, preguntas para el análisis y discusión del tema de manera individual y en equipo, realización de las actividades planeadas (cuadro 2), aplicaciones prácticas de los instrumentos de evaluación, análisis y discusión de casos reales y para llevar a cabo los objetivos del curso se sugirieron ocho sesiones temáticas.

Cabe señalar que la estrategia didáctica fue teórico-práctica en donde en cada sesión se asignaban tareas y actividades para llevar a cabo con el tutorado para posteriormente comentar y analizar las dificultades obtenidas y comentar la experiencia.

1.	La educación en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Bases conceptuales de la tutoría.
2.	Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos.
3.	El profesor como tutor.
4.	La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios.
5.	Maestro mediador. Perfil ideal del tutor.
6.	La tutoría en la formación integral del estudiante.
7.	El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura.
8.	La tutoría grupal: ¿Una opción para las universidades?.

Cuadro 1. *Lecturas de análisis y reflexión de las tutorías.*

1.	Redes semánticas.
2.	Diagnóstico.
3.	Problemas que presentan con mayor frecuencia los estudiantes y sus causas.
4.	Factores que afectan el rendimiento académico.
5.	Modalidades de tutorías y participación del tutor en cada una.

Cuadro 2. Actividades del curso

Participantes

La formación de tutores se impartió a 25 profesores tutores de la UNAM de diversas carreras, 6 del sexo masculino y 19 del femenino, y pertenecían a las siguientes carreras: 10 de Enfermería, 3 Química, 2 de Sociología, 2 de Arquitectura, 1 de Medicina, 3 de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 2 Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia y 2 de Nivel Medio Superior.

Instrumentos de evaluación para los profesores tutores que participaron en el curso:

- Pretest .
- Postest.
- Cuestionarios de la percepción de las tutorías.
- Cuestionarios de los materiales revisados.
- Portafolio con las evidencias de la recopilación de la información del caso real.
- La evaluación de la exposición del caso tutorado.
- Estudio de caso.

Instrumentos de evaluación para la detección de las necesidades de los estudiantes y obtener el perfil individual y grupal:

- Historias académicas (con los promedios de calificaciones).
- Cuestionario de identificación de riesgos (Sánchez, 2013).
- Entrevista.
- Autodiagnóstico de mi estudio.
- Hábitos de estudio.
- Evaluación del ambiente familiar (Maggi, Díaz; Madrigal y Zavala, 1999).
- Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) (Casullo, 2002).
- Perfil del alumno: concentrado de las evaluaciones.
- Comentarios y recomendaciones.

Procedimiento

El curso tuvo una duración de 20 horas, divididas en 4 sesiones de 5 horas cada una y los temas y dinámicas de cada sesión se presentan a continuación.

Primera sesión.

- Presentación y expectativas de los participantes.
- Evaluación inicial (pretest) para conocer las necesidades e intereses del grupo.
- Introducción y panorama general de las bases conceptuales de la tutoría.
- Primera actividad – redes semánticas.
- Factores de riesgo relacionados con el desempeño académico de los estudiantes.
- Como establecer el Rapport y realización de la entrevista inicial para la tutoría.
- Detección de necesidades académicas.
- Conocer herramientas para identificar factores de riesgo que pudieran afectar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos “La Educación Superior en el Siglo XXI.- Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES (1987, 2014)” y “Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos”.
- Primera dinámica.

Segunda sesión.

- Elaborar el perfil del estudiante, análisis reflexivo e identificación de problemáticas específicas.
- Análisis e integración de la información aplicada para determinar las aptitudes e intereses de los tutorados.
- Autoconcepto: análisis reflexivo de sí mismo.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos: “El profesor como tutor” y “La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”.
- Segunda y tercera actividad.

Tercera sesión.

- Planeación del programa tutorial acorde a las necesidades detectadas del estudiante.
- Organización y administración del tiempo.
- Descripción y análisis de estrategias de aprendizaje.
- Exposición, análisis y discusión de los artículos: “Maestro mediador” y “La tutoría en la formación integral del estudiante”.
- Cuarta actividad.
- Revisión de casos.

Cuarta sesión.

- Exposición, análisis y discusión de los casos reales.
- Evaluación final (postest).
- Conclusiones.
- Entrega del portafolio con las evidencias de cada sesión.
- Cierre del curso y análisis crítico y reflexivo del mismo.

Evaluación

Los participantes elaboraron un portafolio que contenía las siguientes secciones y evidencias del proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias del tutor:

- Evaluación inicial: pretest y expectativas de los participantes.
- Lecturas: análisis a través de preguntas clave de cada lectura.
- Realización de actividades: redes semánticas, diagnóstico, problemáticas y causas, factores que afectan el rendimiento y modalidades de tutorías.
- Aplicación de instrumentos de evaluación: cuestionario de datos generales, hábitos de estudio, bienestar psicológico, cuestionario referente a la familia, entrevista, perfil del alumno, concentrado de las evaluaciones.
- Expediente del caso: 1) detección de necesidades y demandas del estudiante, 2) la propuesta de objetivos para llevar a cabo las sesiones tutoriales.
- Presentación de un caso real que conste de: integración de las evaluaciones, propuesta de intervención acorde a las necesidades detectadas, descripción del seguimiento e impacto de la tutoría.
- Evaluación del curso por parte de los participantes.
- Resultados.

Criterios de evaluación

Para acreditar el curso los participantes deberían cubrir los siguientes criterios:

- Asistencia 100% (a las 4 sesiones).
- Participación activa en cada sesión.
- Realización de ejercicios correspondientes a cada sesión 100%.
- Entrega de tareas 100%.
- Entrega y exposición del trabajo final, correspondiente a la integración de todas las evaluaciones aplicadas a un estudio de caso.
-
- Entrega del portafolio con las evidencias planeadas para cada sesión.

Resultados obtenidos.

Los resultados de la evaluación del pretest indican que el 88% de los participantes tenían conocimiento de las tutorías, de los 25 participantes el 4% no cubrió el criterio de asistencia. El 100% tuvo una participación activa en cada sesión, ya que realizaban los ejercicios correspondientes y comentaban sus experiencias en relación a las tutorías. Todos cumplían con la entrega de tareas, sin embargo por diferentes motivos no siempre la entrega fue en los tiempos establecidos. En relación a la entrega y exposición del trabajo final, todos los que concluyeron el curso entregaron el estudio de caso con las evaluaciones aplicadas y el portafolio con las evidencias planeadas. En el curso se cubrieron los objetivos y los participantes conocieron y aplicaron las herramientas básicas para impartir las tutorías. Se obtuvieron los perfiles generales de los tutores y resultados de los cuestionarios de conocimiento de los artículos revisados, se analizaron las habilidades adquiridas tanto para la aplicación e interpretación de las evaluaciones. Se recogió información de los participantes, lo que permitió derivar la propuesta para el programa de tutorías.

Dentro de las competencias básicas que se desarrollaron en los tutores se encuentran las siguientes para:

- Elaborar diagnósticos.
- Aplicar diversas herramientas de evaluación.
- Desarrollar informes y expedientes.
- Utilizar diversos enfoques metodológicos.
- Identificar riesgos.
- Elaborar los perfiles de los estudiantes y tomar decisiones en base a ellos.

Particularmente el estudio de caso, implicó trabajar con un estudiante que presentara problemas académicos o personales, para detectar sus necesidades con la finalidad de tomar decisiones e integrarlo al programa de tutorías, el cual se ejemplifica a continuación, presentado por un profesor tutor:

Tutor A. Presentación de un caso por un profesor tutor.

1. Resumen de la entrevista

- Daniel es un alumno de primer semestre.
- Proviene de una familia clase media y padres divorciados.
- Actualmente vive con su mamá, quien se hace cargo de la mayor parte de los gastos familiares.
- En las clases se caracteriza por ser un alumno participativo, que exhibe una sólida formación en el tema de valores manifestados en la entrevista.
- Se integró de forma voluntaria a la tutoría para mejorar su desempeño y asegurar su permanencia en la universidad, ya que además sus padres tienen altas expectativas en él.
- Es ansioso e inseguro y para ser aceptado socialmente (desde mi punto de vista), realiza acciones como fumar y beber, *como me percate en una actividad cultural que organicé con su grupo y que de nueva cuenta se ha confirmado en la entrevista.*

2. Lista de factores de riesgo y prioridad.

Con base en el *cuestionario de datos generales* se identificaron tres riesgos: dos moderados (uno de tipo **académico** y otro de tipo **cognitivo**) y un **riesgo crítico** en la categoría de salud, en virtud a que, a pesar de su corta edad tiene claras inclinaciones a la bebida, al tabaco, malos hábitos de sueño, es ansioso y nervioso.

En el siguiente cuadro se han jerarquizado, las prioridades para atender dichos factores de riesgo.

Acciones Recomendadas			
Tipo de riesgo	Aspectos	Categoría	Acción tutorial
Moderado	Académico	No estudia diario y no es organizado	Orientación grupal sobre administración de la energía
Moderado	Cognitivo	Se distrae con el Celular	Orientación grupal sobre administración de la energía
Crítico	Salud	Fuma y bebe. Puede derivarse de su ansiedad personal. Este es el tema más CRÍTICO de sus factores de RIESGO y que baja de forma importante su promedio	Refuerzo personal y grupal sobre el valor de la disciplina; cuerpo sano, mente sana. Dinámica vista en la materia de valores del ser

Cuadro 3.

3. Propuesta de intervención

Recomendaciones (objetivos a corto plazo)	Propuesta de intervención	
	Tutor	UNAM
1. El proceso que se seguirá es de orientación y seguimiento puesto que es un alumno con un solo riesgo crítico y dos riesgos moderados .	Formalizar proceso de tutoría con sesiones programadas de orientación y seguimiento	
2. La primera intervención que se realizará con el tutorado será reforzar el valor de la disciplina mediante una sesión de seguimiento a una dinámica llamada “ El valor de la disciplina: Cuerpo sano, mente sana ”.	Sesión de seguimiento sobre dinámica personal, priorización de valores, para reforzar el equilibrio, la	Canalizarlos a los talleres que se imparten en la UNAM

El objetivo de la primera intervención es volverlo a su centro vital (los valores que ha elegido y practicado a lo largo del “Curso valores del ser”, para que guíen las diferentes facetas de su vida).	disciplina y la voluntad.	
3. La segunda intervención (grupal). Será orientarlo en su organización y el uso de su tiempo con un nuevo enfoque basado en la administración de su energía personal en lugar de su enfoque tradicional basado en el tiempo. El objetivo de la segunda intervención es dotarle de una nueva perspectiva y herramientas para administrar su energía que le permitan enfocarse en las actividades de valor que él ha elegido como su centro vital (buenas calificaciones, hábitos sanos, vida equilibrada, relación familiar, relaciones con amigos).	Orientación grupal a la administración de la energía.	

Cuadro 4.

4. Puntos a considerar que se llevarán a cabo en el curso “Administración de la energía”.

1. ¿Por qué es más productivo enfocarnos en administrar nuestra energía en lugar de nuestro tiempo?
2. ¿Cómo crear rituales saludables de vida que establecen el contexto de nuestro día a día?
3. ¿Por qué la salud, la alimentación, la meditación y el ejercicio son importantes para nuestra productividad?
4. ¿Cuáles son los 4 pilares de nuestra vida en los que debemos enfocar nuestra energía y que nos generan más valor?
5. ¿Cuáles son los hábitos que aumentan nuestra productividad?
6. ¿Cuáles son los hábitos que reducen nuestra productividad?
7. ¿Cómo establecer bloques productivos de trabajo de dos horas?
8. ¿Cómo eliminar el *multitasking* (varias tareas o actividades al mismo tiempo)?
9. ¿Cómo reducir las distracciones?

Con la aplicación de las actividades y estrategias pedagógicas seleccionadas se desarrollaron las competencias planeadas. Se hace un comparativo de porcentajes al inicio y al final del curso, además se recabaron las evidencias respectivas de cada sesión, integrándolas en el portafolio.

Los resultados demostraron que el curso planeado para la formación de tutores tuvo un impacto satisfactorio, ya que en la evaluación y opinión de los tutores participantes reportaron haber logrado los objetivos propuestos, además de haber desarrollado las habilidades que les permitieran, de manera sistemática, llevar a cabo las tutorías.

Conclusiones y sugerencias

Este tipo de acciones para la formación de tutores son factibles y exitosas, ya que se alcanzaron a lograr los propósitos como: la aplicación de herramientas para detectar las necesidades de los estudiantes (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), para construir un perfil individual y grupal y derivar una propuesta de planeación de orientación y apoyo, fundamentadas en las características clave con las que debe contar un buen tutor en las que se encuentran: comunicación asertiva, empatía, manejo de grupo, aprendizaje cooperativo, práctica reflexiva, planeación y toma de decisiones para promover en los estudiantes un proyecto de vida con un enfoque integral.

Finalmente a partir de los comentarios de los participantes, se sugiere tener un seguimiento continuo para mejorar su desempeño como tutores, que los cursos sean de mayor duración y dar otros complementarios como: acciones para la tutoría, estrategias de intervención y seguimiento de las tutorías, así como ofrecer el “Curso de formación de tutores en línea” y “la tutoría para el desarrollo personal e integral del estudiante”, ya que tendría mayor alcance y participarían los profesores que no tienen tiempo para asistir al presencial.

Esta propuesta permitió contribuir a mejorar la formación de tutores para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes de educación superior.

Referencias bibliográficas

Aguilera, J. L. (2010). *La tutoría en la universidad. Selección, formación y práctica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

ANUIES (1987). *Anuario estadístico 1986*. Licenciatura. México: ANUIES.

ANUIES (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. México: ANUIES.

Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Evaluación Educativa - UNAM, (2004). *Programa de fortalecimiento de los estudios de licenciatura. Manual del tutor*. México: UNAM.

Latapí, P. (2011). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista electrónica ANUIES*, 68(17). Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf

Maggi, R., Díaz, B., Madrigal, C. & Zabala, J. (1999) *Desarrollo humano y calidad*. México: publicaciones cultural.

Sánchez, L. (2013). *Manual de tutorías para educación superior*. UNAM. FES Iztacala. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES EN TORNO A SU INFLUENCIA EN LA PERMANENCIA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Guzmán Utreras, Eduardo ¹⁹
Universidad de Santiago de Chile
Santiago, Chile.

La situación actual y el problema.

Por estos días en Chile una serie de movimientos sociales y políticos ha instalado en la discusión pública el problema de la aguda crisis en la educación. Las principales críticas, por un lado, se sistematizan en la “libertad de enseñanza” y la administración mercantil del país, el financiamiento como núcleo de la desigualdad, inequidad, segregación y lucro económico; y la excesiva estandarización de resultados, la cual deja de lado los procesos educativos, escondiendo así las notorias diferencias que son observadas solo a través de resultados académicos. Por otro lado, y sumado a lo anterior, la observación de los resultados en las últimas pruebas PISA han ubicado al país en un lugar muy frágil en tanto a calidad de la educación que se entrega, lo que ha generado una respuesta enérgica de parte de la sociedad chilena respecto a exigir mejoras sustanciales. Es así como el estado ha debido pronunciarse promoviendo una nueva reforma educacional principalmente centrada en aspectos como la gratuidad universal, la educación de calidad, el acceso público y equitativo a los distintos estamentos del proceso estudiantil, buscando reivindicar el fortalecimiento de la educación pública.

Probablemente el levantamiento más fuerte respecto de las exigencias de cambios en el sistema educativo se ha desarrollado en las consignas referidas a la educación para la igualdad y la equidad, la gratuidad universal en todos los niveles y el fin al lucro. Estas afirmaciones han impactado directamente en asuntos como la selección y el acceso a las

¹⁹ Psicólogo, Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Santiago de Chile. Tesista Doctoral en Psicología. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad de Santiago de Chile. Diplomado en Manejo interdisciplinario de dificultades del aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico adjunto en el área de la Psicología Educacional, Pedagogía e investigación; líneas de investigación: Cultura escolar y escuela; acceso y procesos educativos de formación inicial y de postgrado en educación, Rol y funciones del psicólogo educacional. Experiencia profesional de 13 años en diversas instituciones educacionales universitarias, escolares y no formales. eduardo.guzman @usach.cl

instituciones de educación primaria, secundaria y terciaria, constituyéndose en un gran problema de compleja solución. Hasta ahora el curriculum nacional permite flexibilizar algunos de sus contenidos para anexarle elementos que cada una de las instituciones consideren adecuados, provocándose así una praxis desigual interna entre las instituciones, en tanto cómo se construyen y cómo conciben las prácticas pedagógicas respecto de los logros que se pretenden obtener.

Campos (2006) explica a este respecto que las diferencias básicas de las escuelas públicas con aquellas privadas se relacionan con los procedimientos internos y las dinámicas que se generan en ambos tipos de institución, considerando algunos factores importantes a saber: La implicancia de la familia en el proceso, los procedimientos administrativos, el gasto versus la inversión, la verticalidad u horizontalidad, y finalmente la atribución del logro/fracaso a partir de factores externos más que a deficiencias en los aspectos pedagógicos internos de los docentes; estos factores externos corresponderían a la poca inversión y los limitados recursos con se cuentan en el sector público, las características segregadas de sus estudiantes quienes se insertan en el sistema como única forma de acceder a la educación.

Situación no muy distinta se aprecia en el desempeño de la educación universitaria respecto de cómo funcionan dichas instituciones y la calidad que éstas entregan a quienes se educan en ellas. No obstante, todo lo anterior, las principales críticas sociales y científicas han sido levantadas en relación a las demandas de un acceso actualmente inequitativo a este nivel, estableciéndose una diferencia consistente en relación a los modos de postulación e ingreso desde las escuelas secundarias. Diversos estudios han avalado la utilización de pruebas de selección universitaria a nivel país, argumentando una buena capacidad predictiva del rendimiento académico de los estudiantes (Bravo, Manzi et al., 2008; Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso, Martínez y Pizarro, 2006); sin embargo esta evidencia se torna contradictoria cuando apreciamos estudios recientes que afirman que los mejores rendimientos académicos provenientes de sus respectivas escuelas logran mejores desempeños universitarios (Bravo et al., 2010, Manzi et al., 2006; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009), argumentándose entonces que dichas pruebas de selección son más bien instrumentos que reproducen la inequidad en el sesgo de medición que perjudica a ciertos grupos provenientes desde sectores socioculturales y/o económicos desiguales y su “desajuste” académico en relación al objetivo para la cual fueron diseñadas.

Al detenerse en este problema se observa una situación que exige atención en el contexto actual de demandas y reformas centradas en la equidad, igualdad y gratuidad universal, las que se van interrelacionando en forma poco clara y un tanto confusa en el proceso de transición desde la escuela hacia la universidad. En palabras sencillas, los marcos curriculares escolares y las exigencias de ingreso a la universidad conforman un contexto de desigualdad de egreso e inequidad de acceso, dado que las escuelas son altamente diversas en sus métodos, prácticas y culturas internas, pero al mismo tiempo sus miembros pedagógicos son evaluados en forma igualitaria para enfrentarse a un nuevo desafío cultural, académico y social como lo es la universidad. Esta tensión ha intentado ser resuelta por medio de distintas políticas públicas afianzadas a la certeza que existen desigualdades en los individuos al egresar del sistema escolar dada la diversidad a la cual nos hemos referido (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Como forma de establecer una posible solución a esta tensión descrita, se han establecido a nivel país algunos mecanismos que buscan solucionar el problema, buscando así garantizar

un egreso igualitario al sistema, dado que los indicadores actuales no permiten apreciar y considerar la transversalidad y la complejidad de los contextos, concentrándose exclusivamente en elementos instrumentales del aprendizaje como es el caso de lenguaje y matemática, principalmente (Redondo, 2005).

Frente a este escenario nos permitimos formular algunas exclamaciones en torno al problema de acceso, pero ahora considerando un factor que aparentemente no ha tenido una consideración debidamente apropiada y explícita por parte de los estudios contemporáneos a este respecto, ni tampoco en los modelos más aceptados de acceso, permanencia y retención universitaria que revisaremos en adelante, pudiendo inclusive adelantar suposiciones acerca que las diferencias culturales escolares de origen (en la lógica de la amenaza de estereotipo) podrían tener cierta influencia en los individuos mejor preparados según las lógicas universitarias, dado que en ellas se observan supuestos, creencias, valores y actitudes compartidas en relación a formas de asociación y organización (Escobedo, Sales y Fernández, 2012; Bolívar, 1996), es decir, en aquellos factores constitutivos de lo que se conoce como cultura escolar.

Como medida efectiva para intentar resolver este problema del acceso frente a contextos desiguales escolares, se ha implementado a partir del año 2013 un sistema que intenta hacer justicia a las desigualdades y convertirlas en equidad de acceso: El “Ranking de notas”. Este instrumento de evaluación busca generar condiciones de equidad mediante la comparación del individuo consigo mismo, con su rendimiento y con su institución de origen (Gil, 2006; Kri, Gil, González y Lamatta, 2013). Este procedimiento tiene sustento en la idea fundamental que existen distintos talentos en un contexto escolar, y estos se distribuyen por igual en forma democrática dentro de contextos socioeconómicos ventajosos, intermedios y de alta vulnerabilidad; entendiendo que las condiciones de acceso para enfrentarse a pruebas estandarizadas de acceso no son las óptimas debido a diferencias culturales escolares y factores asociados a éstas desde lo individual, familiar y social, y por tanto su rendimiento en dichas pruebas será inferior a lo esperado en relación a sus condiciones personales de estudiante talentoso, negando las posibilidades a los talentos académicos ocultos en las instituciones escolares (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Los antecedentes anteriores permiten contextualizar la problemática. Por una parte, se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en término de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto generadores de segregación; en tanto la universidad, como institución que determina sus propios procesos de ingreso y son quiénes seleccionan a aquellos que pueden conformarla, instalan instrumentos que persiguen este objetivo. Las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el curriculum mismo. Éstas, por definición, poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con identidades construidas por sus propios integrantes históricos y presentes. Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si articulamos las tensiones observadas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en estos procesos han elaborado algunas propuestas de base para ayudar

aquellos estudiantes bajo el “programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (MINEDUC, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿"Qué de" la escuela se considera?. Como hemos visto, uno de los factores estudiados por la literatura es la influencia socioeconómica, otros han sido los factores protectores o de riesgo que principalmente se asocian a elementos enfocados en drogadicción, delincuencia, salud y fracaso escolar, pero culturalmente hablando: ¿Ha sido la escuela y su cultura uno de los factores a considerar como elemento protector del éxito o fracaso universitario de un estudiante en sus primeros años?; ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean éstos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía ranking de notas?

Modelos conceptuales de la deserción

La deserción responde al abandono de un programa de estudios antes de la obtención de un título o grado correspondiente y supone un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de reincorporación del estudiante al sistema (Himmel, 2005, 2002). Estableciendo una analogía con Tinto (1989), esta definición podría ajustarse a una mirada individual e institucional de la deserción; la primera dado que se produce el hecho que no se cumplen las metas y expectativas de los individuos respecto de sí mismos; y la segunda porque se producen déficits importantes en la estabilidad de la institución en tanto se generan factores de baja credibilidad y financieros, entre otros.

La deserción puede ser explicada como el resultado de una serie de variables que interactúan entre sí y que afectan a los estudiantes. Es altamente probable que el fenómeno de la deserción se mantenga presente a lo largo del tiempo, dado que resulta inherente a la vida estudiantil, está demasiado presente en la realidad educativa de América Latina, y está relacionado con fenómenos dinámicos de selección, rendimiento académico y la eficiencia del sistema educativo en general (Díaz, 2008; Gajardo, 2005).

La gran cantidad de variables que se involucran en los estudios de la deserción en estudiantes universitarios han sido definidas desde distintas perspectivas: la psicología, la sociología, la economía y la organización. Barrios (2010), (Díaz, 2008), (Donoso y Schiefelbein, 2007) y Himmel (2002), entre otros, hacen referencia precisa acerca de los principales enfoques en esta materia.

Los distintos autores coinciden en señalar que los aportes de Cabrera, Nora y Castañeda (1992) y Braxton, Sullivan & Johnson (1997) orientaron la explicación de los fenómenos de deserción a partir de la sistematización en cinco grandes categorías de clasificación según la importancia y el foco desde donde centran su perspectiva de observación, sean éstas personales, familiares o institucionales. Otros modelos, derivados de los anteriores, conforman los enfoques integrativos, los que buscan la explicación del fenómeno más allá de los lineamientos anteriores; siendo el más reconocido y representativo el de Tinto (1975).

La propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) resulta una de las pioneras en el ámbito de los estudios propuestos desde un enfoque psicológico. A través de la *Teoría de la Acción Razonada* (Díaz, 2008), se entiende que el comportamiento está influido significativamente por creencias y actitudes, las cuales influyen en las conductas del individuo respecto de la

deserción o permanencia en el sistema, por tanto cobran relevancia aspectos individuales como las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y(o) persistencia, y las normas subjetivas de los individuos que generan intenciones conductuales (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Una segunda propuesta es la planteada por Ethington (1990), el cual examinando la validez del *Modelo de elección académica* (MEA) de Eccles et al. (1984), introduce una teoría más general, llegando a la conclusión que el rendimiento académico previo afecta al desempeño futuro dado que actúa sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción, sus metas, valores y expectativas de éxito (Díaz, 2008). Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores personales, y que las expectativas de éxito estaban implicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007); por tanto los valores y las expectativas de éxito influyen en la persistencia universitaria.

Desde la perspectiva de los enfoques denominados como sociológicos, Spady (1970) sostuvo que la deserción se produce por la falta de integración de los estudiantes al sistema educacional. Para el autor, el mismo proceso asociado a la teoría de Durkheim es el que explica la integración que afecta a la retención de los alumnos en la universidad. Al mismo tiempo, la familia es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando así su nivel de integración social (Díaz, 2008), por tanto, si las influencias señaladas no se conducen en una dirección que promueva una visión positiva por parte del estudiante, se producirá rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y de satisfacción, bajo compromiso institucional y una alta probabilidad de abandono de los estudios por parte de los individuos (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

El enfoque organizacional plantea que la deserción depende de las características de la institución de educación superior y sus cualidades como determinantes de la integración social (Berger y Milem, 2000; Berger, 2002 y Kuh, 2002). En este contexto cobra especial importancia la calidad de la docencia (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997) dada la relación existente con los estudiantes en el aula. Se anexa a esta mirada todo lo relacionado con beneficios estudiantiles, actividades complementarias, culturales, deportes y apoyos académicamente seleccionados, sumándosele elementos como la disponibilidad de recursos materiales como bibliotecas, laboratorios e indicadores de cantidad de estudiantes por profesor (Tillman, 2002 en Himmel, 2002).

Los enfoques económicos centran su explicación a la base de factores explicativos asociados al costo-beneficio. La base fundamental del modelo se afirma en la idea que a medida que los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios sean mayores que los derivados que los derivados de otras actividades, como lo son trabajo remunerado, etc. La percepción del estudiante sobre si es capaz de solventar los costos asociados a los estudios universitarios es un componente crítico de este modelo (Himmel, 2002). Sin embargo, esto no ocurre con una velocidad y rango esperado dado que el estudiante puede “adoptar otro racional de funcionamiento. Esto es, los beneficios no siempre son tan evidentes” (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Los enfoques integrativos o interaccionales de Vincent Tinto y John Bean.

Si bien autores como Donoso y Schiefelbein (2007) catalogan al modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997) como respuesta a la perspectiva organizacional, Himmel (2002), Díaz (2008) y otros reconocen en este modelo una perspectiva integrativa o interaccional, constituyéndose como el de mayor influencia sobre estudios de esta índole. Tinto (1975), expandiendo el modelo de Spady, describe y explica su modelo de permanencia en educación superior como un ajuste entre el estudiante y la institución, dicho ajuste es adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración) (Díaz, 2008). En épocas más contemporáneas, Tinto recurrirá al menos en sus ideas a la teoría de los ritos de transición de Arnold Van Gennep.

Se constituye un modelo refinado en el cual se destaca el uso por parte de los estudiantes de la “teoría del intercambio” en la construcción de su integración social y académica. La base de la teoría del intercambio centra sus explicaciones en que los seres humanos evitan conductas que implican costos altos para ellos, y por el contrario, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979).

Mediante transcurrieron las evidencias y hallazgos, el mismo Tinto (1989) profundizó la teoría y el modelo inicial argumentando que durante la trayectoria académica son diversas variables las que contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó; estas características o factores que influyen sobre su experiencia en la educación terciaria son los antecedentes socioeconómicos y culturales familiares, los valores que éstas sustentan, los atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Tinto (1987) alude a la integración académica como síntesis del rendimiento académico y del desarrollo intelectual. La integración social sintetiza una serie de elementos como lo son la interacción positiva con pares y docentes, las oportunidades de interacción con la comunidad universitaria, la participación en actividades extracurriculares, etc. En este sentido, la reevaluación que el estudiante realice de su propio compromiso respecto de su proceso universitario, se encuentra fuertemente determinada e influenciada por la integración académica y social, siendo la primera aquella que determina el nivel de compromiso con la obtención de un grado, y la segunda como determinante del compromiso institucional, pudiendo así vislumbrar una proyección respecto de si existe riesgo de abandono o deserción.

No obstante, los distintos estudios que han empleado el modelo de Tinto no han mostrado resultados estables en tanto al peso predictivo de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Algunas investigaciones han confirmado la tesis del autor en tanto la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción (Grosset, 1991; Nora y Rendon, 1990; Pascarella y Terenzini, 1980, citados en Himmel, 2002, Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008).

En la misma línea de Tinto, Bean (1980, 1983, 1985) anexó al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price en el contexto de las organizaciones laborales (1977), dado que reemplazó las variables de dicho ambiente laboral por aquellas más adecuadas a un contexto universitario, planteando que la satisfacción con los estudios es equivalente a los factores que permiten entender la satisfacción y bienestar laboral: 1) Factores académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño; 2) Factores psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; 3) Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones externas; 4) Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (Díaz, 2008). El

modelo asume que la intencionalidad conductual se configura en un proceso donde las creencias generan actitudes, y éstas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales; pero al mismo tiempo estas creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (Calidad de cursos, programas, docentes y pares) (Donoso y Schiefelbein, 2007). Bean reconoce que los factores externos a la institución pueden afectar “tanto a las actitudes como a las decisiones del estudiante durante la permanencia en la institución” (Himmel, 2002, p.103).

Vincent Tinto estructura su modelo a través de una propuesta de cinco etapas (Saldaña, 2009): 1) *Características propias del estudiante* (atributos previos al ingreso a la universidad, como sus variables personales, antecedentes familiares y la escolaridad previa (entendida principalmente como rendimiento académico); 2) *Compromisos* (metas y objetivos académicos que el estudiante posea, y el compromiso asumido con respecto a su ingreso a la educación superior); 3) *Experiencias al interior de la universidad* (constituidas por el desempeño y la interacción con el cuerpo docente y en el ámbito social); 4) *Integración*: Esta etapa es la resultante de las experiencias del estudiante en la etapa anterior. (Si se desarrolla un buen rendimiento y una interacción positiva con docentes y pares, sumándose una red importante de amistades y participación en actividades extracurriculares, la posibilidad de desertar será menor); y 5) *Compromisos* (una vez en un nivel mayor, se genera una nueva cantidad de metas y objetivos reformulados, e incluso nuevamente pensados por el estudiante en relación consigo mismo y con la institución).

Para Tinto, esta integración y la creación de renovados objetivos afecta al compromiso.

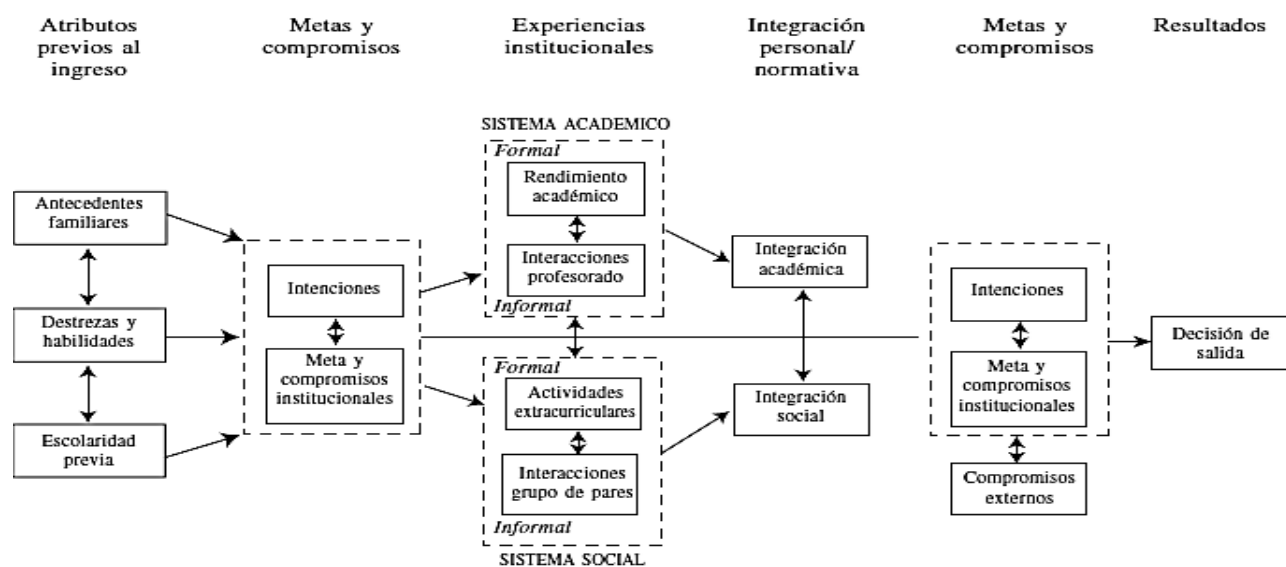


Figura N° 3. Modelo de Vincent Tinto sobre la deserción. (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Si ejemplificamos lo anterior, podemos señalar algunas condiciones que resultan más que imaginables en la actualidad. En el caso de un estudiante que logra superar las primeras tres etapas del modelo, y que en la cuarta etapa se enfrenta a diversos cambios percibidos en las condiciones laborales de la carrera elegida, es posible que se generen cambios en el compromiso inicial y se reformule por medio del costo-beneficio, pudiéndose inclusive probar

la deserción. Los individuos dirigen sus mayores esfuerzos y energía hacia una actividad que le genere un reporte beneficioso en el tiempo, pudiendo inclusive presentarse condiciones externas que motiven cambios en su elección inicial.

Estudios posteriores de Tinto incorporaron nuevos elementos a su modelo, dado que reconoce que el original no entregaba suficiente importancia a ciertos elementos, como el aspecto económico y como los procesos longitudinales y transicionales como variables a considerar en la deserción. No es suficiente entender el inicio y el final del proceso, sino también resulta sumamente importante comprender el cómo y el por qué del fenómeno, entendiéndose las causas o procesos por los cuales el individuo opta por esta decisión.

Uno de los puntos más altos de la reformulación del modelo original se encuentra a partir del año 1988, cuando el autor recurre a la consideración del trabajo de Arnold Van Gennep acerca de los *ritos de transición* en comunidades tribales, las cuales transmiten normas y creencias desde los adultos hacia las nuevas generaciones, caracterizándose por tres fases principales debidamente ritualizadas y relacionadas con períodos de separación, cambio e incorporación (Tinto, 1992). Tinto realiza una analogía con esta teoría, intentando así explicar el proceso de incorporación de los estudiantes, provenientes de una institución escolar, a un nuevo grupo: 1) Etapa de separación (ruptura con situaciones grupales anteriores); 2) Etapa de cambio (el interés del individuo se centra en la adaptación conductual y/o personal concentrada en la incorporación a un nuevo grupo), y 3) Etapa de incorporación (el sujeto logra incorporarse al nuevo grupo, logrando un nivel de identidad y pertenencia).

El hecho que estas etapas parezcan un proceso jerarquizado y ordenado no garantiza una homogeneidad en todos los individuos, dado que es necesario entender que los tiempos de las transiciones dependerán de los mismos sujetos en particular.

El interés que manifiesta Tinto respecto de la teoría de los ritos responde fundamentalmente a que el autor la considera como elemento de análisis para el estudio de los procesos longitudinales que intervienen en la permanencia o abandono de los estudios terciarios. Este proceso permitiría graficar las dificultades que presentan los estudiantes al deber superar con éxito el abandono de una situación escolar particular e integrarse a un sistema con nuevas reglas, dinámicas y condiciones construidas en el colectivo.

En la escuela secundaria, el proceso de separación generalmente es confuso en comparación con otras condiciones humanas, por tanto el ajuste de lo anterior con las nuevas demandas puede tornar un proceso importante dado que se busca un mínimo nivel de integración hasta lograr la graduación. El estudiante entonces debe “dejar atrás” a la escuela, pero no tan sólo ésta, sino también implica separarse de una red que lo rodea en términos familiares, culturales, sociales y geográficos. En este sentido, existiría una disociación del estudiante, particularmente en aquellos que provienen de lugares alejados a la institución, por tanto les resultaría probablemente más estresante esta situación, dado que la integración dependería de la participación en el campus universitario, de los valores previos familiares y personales y de la escuela, en cuyos términos debe transferirse y adaptarse a la cultura universitaria (Saldaña, 2009; Gastélum, 2011).

En estos párrafos ha sido posible resumir muy brevemente la importancia específica del modelo de Vincent Tinto y la contribución que ha realizado al campo de la investigación en retención y deserción.

En Chile existe una gran variedad de estudios que han centrado sus esfuerzos en clarificar o dar respuestas a problemáticas asociadas a este tema, particularmente en ámbitos específicos como la motivación, autoeficacia, elementos socio-económicos, etc.; pero dejando de lado el proceso longitudinal. En este estudio, resulta de suma importancia el modelo, pero principalmente aquella etapa centrada en la teoría de los rituales de Van Gennep, no por el concepto de ritual en sí mismo, sino por la atención que requiere el entendimiento de una transición desde un “grupo” particular, llamado escuela, hacia otro “grupo” particular llamado universidad, en un contexto específico, y con características culturales particulares que, de una u otra manera, pueden afectar, influir o relacionarse como aporte al proceso de integración en la segunda etapa del proceso que Tinto describe analógicamente entre su modelo y la longitudinalidad del proceso.

A modo de resumen, los modelos expuestos incluyen dimensiones diversas que deben ser, a juicio de Himmel (2002), indagadas a nivel país con el fin de identificar sus combinaciones en las distintas modalidades universitarias, de modo que se pueda actuar eficazmente sobre aquellos factores que son más controlables, reduciendo así el costo social y económico que conlleva la deserción.

Cultura escolar

Al referirnos a cultura escolar, necesariamente debemos situarnos dentro de una concepción compleja de los fenómenos que ocurren en la escuela, dado que nos lleva a considerar a la institución educativa en forma holística, dejando atrás el reduccionismo y la simplificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La cultura escolar nos lleva a investigar e intervenir a través de una práctica comprensiva de las cuestiones educativas, tales como interacciones entre los actores que la constituyen, ritos, mitos, procedimientos, estructura, valores, normas, etc. (Guzmán, 2015).

Definir la cultura es una tarea compleja que requiere considerar antecedentes a partir de diversas fuentes científicas que se ocupan del estudio de esta materia. La historia y uso del término resulta excepcionalmente complejo. Cole (1996) argumentó que, al referirnos a cultura, nos referiremos a cómo los individuos insertos en una sociedad cultural particular, entretejen conjuntamente acciones sociales entre ellos y las demás cosas que los rodean, sean éstas símbolos, objetos y otros sujetos constructores de cultura.

Para Sáez (2006), la cultura constituye aprendizaje en tanto involucra costumbres, representaciones sociales, creencias, mitos, valores y rituales no pertenecientes a la herencia genética ni producida por aspectos asociados a ésta. En síntesis, una gran cantidad de autores en la historia de la sociología, antropología, la educación y la psicología, entre otras disciplinas, han intentado aproximarse a este concepto, por tanto, sería imposible en este artículo ahondar en todos ellos.

La escuela en sí misma, como institución moderna, es el resultado de una hibridación entre las necesidades de la formación socio-histórica propia de la época industrial (a partir del orden moderno, el estado, la nación industrializada), como ideas propias del siglo XIX, las teorías pedagógicas y desarrolladas particularmente a partir del siglo XVI, en comunión con una práctica institucional nueva, existente y reconstruida. La escuela resultante de los componentes anteriores está conformada por elementos esenciales que suelen ser llamados *cultura* escolar, y cuya asociación permite especificar el *acto educativo* (Acosta, 2001).

La cultura escolar se conforma no tan sólo por una comunidad educativa sino también por expectativas familiares y el tipo de contexto social donde está inmersa (Gálvez, 2006), indicando que no tiene una definición propia, clara y consistente, sino rescata desde la organización su definición y dimensión conceptual centrada en un conjunto de valores, creencias, actitudes, sentimientos y proyectos que se comparten entre los miembros de la misma (Stolp, 1994). Lobato y Ortiz (2001) entienden a la cultura escolar como un “un conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenidos de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012).

Esta cultura, no se define conceptual ni pragmáticamente como algo alejado de la historia, de la construcción social ni de su contexto, por el contrario, es un concepto histórico, contingente y en constante construcción dinámica, que evoluciona y se modifica a pesar de que en ocasiones parezca tener cierta estabilidad; transmitiéndose por medio de elementos formales y definidos por la misma cultura dominante, la cual le otorga sentido y significado (Bolívar, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), la realización de múltiples investigaciones en el área de la cultura escolar dio origen a una diversidad de conceptualizaciones, poniendo en riesgo su potencia teórica dada su amplia utilización y poca precisión, ajustándose así al concepto de cultura en sí mismo como definición genérica analizada en el apartado anterior.

Así como han afirmado, entre muchos autores, Lacasa (1994), Bolívar (1996) y Posada (1999), la cultura de la escuela tiene relación con el currículo oculto de la institución, en tanto éste es “productor” de micropolíticas internas implícitas, tensiones, énfasis de la enseñanza, reproducciones, transformaciones, presiones, resistencias, valores, normas, expectativas, reglas, etc. Asimismo, esta cultura se ha relacionado con elementos como el “clima escolar”. Van Houtte (2005) sostiene que existe un alto grado de ambigüedad entre los dos conceptos, pero que se han intentado algunas diferencias principalmente centradas en el foco de análisis y la metodología de estudio. En este caso, el *clima escolar* refiere a la percepción que se tiene de un ambiente o contexto y de sus compañeros, asunto que se evalúa por medio de escalas o encuestas, a diferencia de la *cultura escolar*, la que principalmente se ha trabajado bajo la lógica de entrevistas en profundidad y observaciones, en base a creencias o concepciones (Schoen, 2005). No obstante, estas diferencias más bien se entienden en una dimensión teórica, dado que en la práctica la ambigüedad de la cual hemos hablado permanece (Elías, 2015).

En relación a la diversidad de definiciones existentes, construidas e investigadas, existe consenso en señalar que la cultura escolar es dinámica y estática. Estática debido a que se instala como un carácter único que promueve un sentido de pertenencia y compromiso de los actores, socializándolos hacia un sentido de “verdad”, pero dinámica dada la participación activa de los miembros de la institución en tanto existen interacciones de ellos con nuevas ideas y enfoques (Elías, 2015).

Los factores que han sido identificados y descritos en los modelos culturales escolares, son aplicables a instituciones como la universidad, a modo de ejemplo, dado que se ajustan a un contexto situado de educación, enseñanza y escolarización, pero también comparten elementos transversales de los modelos de cultura organizacional y de la cultura como estudio y realidad genérica en lo social.

Con el afán de describir y organizar lo más eficazmente posible aquellos elementos que han intentado definir a la cultura escolar, sean estas normas, valores, artefactos y supuestos básicos, se han desarrollado diferentes clasificaciones que buscan el acercamiento al concepto en sí mismo. Si bien representan tan sólo modos ideales, y se podría decir que son incompletos, constituyen al mismo tiempo instrumentos útiles para el análisis de la cultura escolar (Stoll y Fink, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), existen dos tipos de clasificaciones, una orientada a la construcción de tipologías que caracterizan y catalogan a las culturas escolares de acuerdo a rasgos de las mismas, y otra que se centra en el análisis de distintos niveles según su grado de accesibilidad y visualización explícita o implícita.

Las perspectivas asociadas a la tipología centran su foco de estudio en las investigaciones acerca del cambio escolar (Fullan) y las escuelas eficaces (Teddle & Reynolds); buscando indagar en las características de la cultura escolar y su caracterización que se asocian a la producción de cambios en las escuelas y de mayores logros académicos.

Desde el otro ámbito, Schein (1985) indicó que la cultura escolar se articula en relación a distintos niveles los cuales son susceptibles de clasificar en forma jerárquica. Estos niveles han sido adoptados por una amplia cantidad de diversos investigadores en el mundo dedicados a la educación (Maslowski, 2001). La clasificación de Schein está compuesta de tres niveles cuyas características difieren en cuanto son visibles dentro de las escuelas en forma explícita, al mismo tiempo que son conscientes entre los actores docentes y de las escuelas:

1. Primer nivel: Supuestos básicos, aquellos que no son necesariamente conscientes por los actores involucrados en la escuela.
2. Segundo nivel: Los valores se asocian a lo que se cree como “bueno” y “malo” según el profesorado y los actores, por lo que vale la pena trabajar.
3. Tercer nivel: Incluye los artefactos, los mitos, símbolos y prácticas, cuya definición son patrones de comportamiento observables.

De acuerdo a Martínez-Otero (2003), las funciones que desempeña la cultura escolar son variadas y enriquecen el análisis de los sistemas escolares. A menudo resulta aceptable pensar que la cultura establece límites a las instituciones, pero esto sin embargo es relativo, porque en ocasiones algunos centros educacionales comparten numerosas semejanzas culturales, más allá de sus propias especificidades, más allá de las a veces enormes mixturas culturales (como ejemplo, las instituciones educativas confesionales, por sectores socioculturales, etc.).

El eje enseñanza-aprendizaje y cultura escolar debe analizarse partiendo de la necesidad de relacionar el sujeto con la organización, con la escuela, como gestora de los contextos situados en donde se entienden los aprendizajes, dado que estos no son resultados de una estructura curricular únicamente, sino fundamentalmente del producto de las condiciones de producción del mismo (Rivas, 2003).

Por otro lado, es posible asumir que la cultura escolar cumple un rol de adaptación y orientación con el objetivo de garantizar la continuidad del sistema educativo, construido en conjunto e históricamente por quienes lo conforman y vivencian sus factores o elementos, teniendo relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las teorizaciones y estrategias propuestas en torno a la motivación hacia el estudio (Gálvez, 2006).

Las funciones de la cultura escolar, señalan de manera académica cómo se puede explicar o comprender lo que ocurre en la cotidianidad escolar, pero vivir la cultura escolar no implica que de forma impositiva se diga cómo hacer las cosas, la cultura es sutilmente asumida. (García-Zárate, 2013).

Políticas públicas en el acceso a la educación universitaria en Chile.

Hace más de cuatro décadas que en Chile la selección universitaria ha sido realizada mediante una serie de instrumentos estandarizados, los cuales intentan medir una serie de competencias definidas por las universidades tradicionales del país²⁰. Este sistema, puesto en marcha el año 1966 con el nombre de Prueba de Aptitud Académica (PAA), se mantuvo vigente más de 30 años, dando paso posteriormente a la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), actualmente en vigor. En común ambas pruebas tuvieron como objetivo la evaluación de materias y habilidades desarrolladas en la enseñanza media a partir del curriculum nacional del país; por tanto la decisión de cambiar la primera por la segunda respondió al cambio curricular que tuvo lugar en el último cuarto de la década de 1990 con la reforma educacional nacional.

Actualmente, el sistema de ingreso a la universidad ha sufrido cambios respecto de lo señalado anteriormente. Bajo la premisa del acceso con equidad e igualdad, en la última década se desarrolló un sistema de ingreso a la educación terciaria que, por el momento, funciona en forma complementaria a la evaluación estandarizada provista por la PSU: El Ranking de Notas; el cual se fundamenta en la lógica que no todos los estudiantes tienen la misma posibilidad de acceder a una educación de calidad en su etapa secundaria, y frente a una evaluación estandarizada que mide contenidos “iguales” desde el punto de vista curricular, se produce segregación en aquellos postulantes que se ven desventajados frente a la desigual educación secundaria desde la que provienen.

Esta historia se remonta, en su comprensión más actual y contemporánea, hacia el año 1966 cuando un grupo de académicos investigadores diseñaron una prueba piloto que fue aplicada en un grupo de estudiantes egresados de secundaria. Los resultados de esta prueba experimental, que fue aprobada por la Universidad de Chile en 1966, conformaron lo que se llamó la Prueba de Aptitud Académica (PAA), instaurándose como instrumento oficial de selección para todas las carreras de la universidad en el año 1967, y ampliándose la oferta para que las siete universidades restantes la utilizaran para los mismos fines. Este sistema perduró durante 35 años como elemento de selección para el ingreso a la universidad, modificándose parcialmente con la inclusión de la prueba específica obligatoria de Historia y Geografía de Chile a comienzos de la década de 1980; rindiéndose en forma anual al finalizar el período lectivo de educación secundaria (Caro, 2012).

La implementación de la reforma curricular en 1997, en el marco de la reforma educacional chilena de la década de 1990, obligó a repensar las condiciones de acceso a la universidad. Por tanto, en el año 2000 el Ministerio de Educación (MINEDUC) solicitó a una comisión experta el análisis de las condiciones curriculares vigentes y la construcción de una propuesta de una nueva forma de acceso a la educación superior. El resultado preliminar constituyó el llamado *sistema de ingreso a la educación superior* (SIES). El SIES constaba de nuevas pruebas, a

²⁰ Corresponde la categoría de “universidad tradicional” a toda aquella institución universitaria chilena adscrita al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Estas tuvieron su origen antes de la reforma al sistema en la década de 1980, estatales o privadas con aporte del estado, y/o se generaron como nuevas instituciones a partir de las dos universidades públicas y estatales del país: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (Actual Universidad de Santiago de Chile).

diferencia de la PAA; éstas se orientaban no sólo a la selección de estudiantes para el ingreso a la universidad, sino también cumplían un segundo propósito: evaluar los aprendizajes de la enseñanza media en seis asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia y Ciencias Sociales (Koljatic y Silva, 2011).

El cambio a este sistema de evaluación fue sumamente criticado por especialistas de diversas áreas dado que los fundamentos teóricos y técnicos sobre los cuales descansaba la propuesta fueron puestos en tela de juicio por su debilidad y falta de argumentación. Finalmente, el proyecto fue abandonado y se creó la actualmente llamada Prueba de selección universitaria (PSU), puesta en marcha el año 2003 y hasta la actualidad.

Bajo la certeza que los estudiantes “deben ser capaces de adquirir todas aquellas competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser” (Mineduc, 2005), se desarrolla este nuevo instrumento estilo prueba de razonamiento, cuyo objetivo es evaluar las habilidades cognitivas y los modos y métodos que se utilizan para la resolución de problemas asociados a los CMO, específicamente en lenguaje, matemática y temas específicos (DEMRE, 2006).

Resulta importante recalcar que la PSU no es una prueba que busque evaluar sino más bien seleccionar –a diferencia del SIMCE–, busca ordenar a los postulantes según las dimensiones descritas para que las universidades tradicionales capten y matriculen a los estudiantes que, según la predicción, tendrán un mejor rendimiento académico. Evaluar los factores involucrados en la PSU implica “evaluar en dos aspectos al sistema educacional chileno: en cuanto a los factores que determinan el competitivo acceso a la universidad, por una parte, y en cuanto a los factores que explican los aprendizajes en ese nivel educativo, por otra” (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

Por más de 30 años el sistema de ingreso a la universidad fue *monopolizado* por las pruebas estandarizadas y la ponderación que se les entrega a dichas pruebas y al rendimiento académico por medio de las notas de enseñanza media (NEM). Según Gil, Paredes y Sánchez (2013), de aquellos que ingresan a la universidad por medio de la PSU, menos del 10% logran su titulación dentro de los marcos curriculares oficiales.

Justamente frente a esta situación, sumada a diversas experiencias realizadas por algunas universidades estatales o públicas, se desarrolla la idea del “Ranking de Notas”, otorgándole al rendimiento académico escolar un lugar importante en la posibilidad de acceso a la universidad. Esta idea persigue incluir a aquellos individuos que presentan talentos académicos, y que han sido distribuidos aleatoriamente en toda la sociedad, pero que al mismo tiempo han visto mermadas las posibilidades de aprendizaje y estimulación en los distintos establecimientos educacionales del país o de proveniencia. Este Ranking por establecimiento busca comparar entre sí a los jóvenes que tuvieron equivalentes posibilidades educativas, premiando a quienes obtuvieron mejores resultados y así demostraron aprovechar las oportunidades escolares otorgadas por su realidad cultural y social (Koljatic y Silva, 2013)²¹.

Castro, Meneses, Paredes y Silva (2011, citados por Mineduc, 2013) analizaron la capacidad de predicción y éxito académico del ranking en una muestra de 9.055 estudiantes en su primer año, concluyendo que este ranking en conjunto con los resultados PSU y NEM permite mejorar la predicción buscada en sectores de menor nivel socioeconómico. Aún así, los resultados no

²¹ La forma del cálculo del Ranking es un tema que, en forma voluntaria, no nos haremos cargo en este texto dado que se aleja del contenido central de discusión.

son concluyentes dado que se trabajó con estudiantes aceptados por vía regular (Mineduc, 2012).

A pesar de lo anterior, al día de hoy resulta evidente que los trabajos específicos sobre el tema del Ranking de notas y sus implicancias en la equidad, selección y mejora en la calidad de la educación terciaria recién comienzan y resulta prematuro aventurarse a otorgar conclusiones. Resulta entonces fundamental continuar con los estudios de forma de comprender esta medida y comprometer el objetivo final que se pretende con esta acción, para así afirmar con evidencia que efectivamente es una acertada forma de predecir el éxito académico y reducir los niveles de abandono universitario en el país. La discusión aún sigue abierta.

Discusión

En relación a los antecedentes que hemos presentado, observamos una serie de tensiones y problemas de histórica permanencia, por una parte, pero completamente emergentes por otra; es decir: se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en términos de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto transforman y reproducen la segregación.

Desde la perspectiva universitaria, las instituciones como entidades autónomas determinan sus propios procesos de ingreso y selección de quiénes pueden conformarla, y por tanto buscan instalar instrumentos que persiguen este objetivo. A diferencia de esta realidad, las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el curriculum mismo. No obstante, éstas por definición poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con características identitarias construidas por sus propios integrantes históricos y presentes.

Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si entendemos los factores protectores o de riesgo a partir del fracaso escolar, que han sido descritos principalmente en la literatura, y cuyo énfasis se ha centrado en la influencia familiar, en el contexto y en el individuo, entendemos también los modelos descritos por las diversas teorías e investigaciones asociadas en su contexto escolar. Por otra parte, si entendemos los factores teóricos y empíricos que describen los distintos modelos de retención y deserción universitaria, en el entendido que apuntan a un objetivo común en relación a los estudios sobre fracaso y abandono escolar, podríamos también entender que el problema acerca de la relación entre ambos puede tener una explicación posible.

Sin embargo, y a partir de esto, es posible sustentar una gran tensión a destacar en esta investigación. Si insertamos en el contexto interactivo escuela-universidad una variable poco estudiada hasta hoy –dado su carácter de “novedosa” en el contexto actual–, como es el caso del “Ranking de Notas”, donde se abren varias posibilidades focalizadas de acceso en equidad hacia aquellos estudiantes talentosos y democráticamente distribuidos a lo largo de cada una de las escuelas, necesariamente debemos entender las transformaciones construidas y ocurridas frente a esta nueva modalidad de evaluación para el acceso, en el entendido que pueden existir factores personales, familiares, culturales y escolares que se pueden transmitir

en forma inter-institucional como parte de aquellos individuos que los poseen; es decir, aquellos elementos culturales que le son propios a los estudiantes y que les permiten obtener rendimientos adecuados en un contexto cultural, llamado escuela, pero que no necesariamente otorgan una garantía de éxito ante un contexto cultural distinto llamado universidad.

Aponte-Hernández (2008) plantea que la ampliación de las oportunidades de acceso, sin considerar las diversas necesidades de los grupos en los niveles de capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen fundamentos que tienen a elevar las tasas de deserción y repitencia; González (2006) indica que sólo la consideración del acceso a la universidad genera un problema en tanto resulta complejo comprender cómo una persona que tiene un déficit educativo previo será capaz de avanzar en una malla curricular que no ha pensado en ella ni en las potencialidades personales latentes.

Conviene entonces hacerse algunas preguntas como las siguientes: ¿Es suficiente afirmar que los individuos se movilizan por si solos sin considerar un desarrollo situado en un plano doble formativo contextual y personal?; ¿Existen otros elementos paralelos a la persona misma o a las instituciones de destino, que puedan influir en las decisiones de los estudiantes en tanto permanencia o abandono de sus estudios universitarios?; ¿Qué sucede con aquellos estudiantes provenientes de escuelas de alto índice de vulnerabilidad social, las que no reconocen explícitamente a la universidad como una opción principal de vida, respecto de la apertura en el acceso a estudios universitarios por medio de su rendimiento académico personal en un contexto desigual?; ¿Podrán ciertos factores de la cultura escolar, o ésta en su totalidad, constituirse como un factor protector o de riesgo en el rendimiento universitario de los primeros años?; ¿Podría transformarse la cultura escolar en un elemento protector, en la universidad, de aquellos estudiantes de alta vulnerabilidad que han logrado el acceso a la educación superior?

Si articulamos las tensiones y preguntas observadas-describas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en los procesos de acceso con equidad propedéutica actual han elaborado algunas propuestas de base para ayudar aquellos estudiantes bajo el “programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (Mineduc, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿académicos?, ¿cognitivos?, ¿situados?; ¿Consideran a la escuela como un contexto más allá de los rendimientos académicos cuyo origen es el curriculum oficial?.

Para Hargreaves et al. (1998), la mejora escolar por medio de cambios debe ser liderada por la propia escuela y se debe centrar en la cultura escolar, dado que ésta recoge un conjunto de elementos que conforman lo que los docentes hacen y piensan, el conocimiento de una línea base, la creencia en el éxito y la satisfacción personal en torno al contexto de aprendizaje.

Hemos podido observar que existe una gran fuente de datos que permite aproximarse, por una parte, a explicaciones teórico-prácticas que intentan aportar al problema global del fracaso escolar, entendido a partir de variables y factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos e institucionales; gran parte de la literatura especializada da cuenta de una realidad que permanece sin solución, pero que al día de hoy tiene explicaciones diversas que permiten tomar decisiones desde este ámbito. Por otro lado, y en forma casi homóloga, el ámbito de la educación universitaria ha desarrollado distintos modelos y explicaciones para lo que se conoce como retención y abandono-deserción, en tanto existen explicaciones sociológicas, psicológicas, económicas y sociales de intercambio con las instituciones que

permiten elaborar acciones concretas que, bien dirigidas, nos permitirían afrontar el problema en este sentido..

La persistente gran diferencia entre ambos sistemas educativos formales –escuela, universidad– sigue provocando una serie de tensiones cuando la primera, con sus particularidades propias y validadas por un curriculum nacional, genera un estilo también particular de formación en relación a sus propias creencias, concepciones y certezas sobre cómo se debe desarrollar un proceso educativo más allá de las normativas nacionales, proceso que podemos conocer como la construcción de una propia identidad cultural escolar; pero al mismo la universidad y las instituciones terciarias buscan elegir a los mejores sin considerar las diferencias particulares de las escuelas a las cuales hemos hecho alusión.

En la literatura revisada no se ha encontrado suficiente evidencia que desarrolle la posibilidad de considerar, en este contexto, elementos del tipo *inter-sujeto* como la cultura escolar, tal y como la hemos descrito acá, como un *hecho* que eventualmente promueve factores protectores en los estudiantes, los que generan una identidad con una escuela de origen proveedora de una cultura específica, y con la cual emigran hacia un sistema terciario que no garantiza, inicialmente, que dichos factores particulares sean desarrollados o reproducidos. ¿Cuáles serían las consecuencias si los factores protectores de esta cultura escolar permitieran desarrollar o generar el talento, o generar incentivos para que los estudiantes desarrollen la motivación de ingreso a estudios superiores?; ¿Existe alguna relación entre esta cultura escolar y el proceso de inclusión académico-social que el estudiante posee en los primeros años universitarios?; ¿Podrán algunos factores de la cultura escolar de origen colaborar en la adaptación a la universidad, o por al contrario, transformarse en un factor de riesgo en dicha integración?.

Frente a estos supuestos, y anexándole la variable “Ranking de Notas”, que entrega una nueva posibilidad de acceso más equitativo a la educación superior, prometiendo eliminar las barreras en el acceso académico desigual a partir de la diversidad de escuelas secundarias, ¿Es posible que los factores constitutivos de la cultura escolar se traspasen paralelamente al Ranking de Notas y se instalen en los primeros años de la universidad como factores protectores o de riesgo en el desempeño académico?.

Los estudios sobre el Ranking de Notas han otorgado un porcentaje muy positivo que permite valorar en forma muy alta el rendimiento de los estudiantes que han ingresado por esta vía, destacándolos en sí mismos como individuos talentosos pero vulnerados en sus derechos; ¿serán los factores de la cultura escolar uno de los factores que influyan en este éxito?, ¿Es importante conocer esta posibilidad de parte de quienes vivencian esta nueva etapa universitaria?; pues entonces se inicia la discusión final que lleva a la decisión metodológica de realizar una investigación que permita aproximarse a la siguiente pregunta definitiva: ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean éstos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía ranking de notas?

En virtud de lo revisado, descrito, reconstruido y expresado en este texto, y a modo de conclusión, la presente investigación busca aportar nuevos antecedentes para intentar dar respuesta a esta problemática, por medio de la comprensión de los significados otorgados por los estudiantes a la cultura escolar y a los factores de ésta que influyen en la decisión de permanencia o abandono de los estudios universitarios, como objetivo general, a través de la

identificación de los elementos de la cultura escolar que son valorados como influyentes en el nivel de compromiso, metas iniciales e integración académico-social al momento de acceder al sistema universitario por medio del ranking de notas, su caracterización en el discurso de los mismos estudiantes, y el análisis de las posibles relaciones existentes entre dichos factores identificados como protectores o de riesgo, la integración académico-social universitaria y la decisión de permanencia/abandono descrita; todo esto en estudiantes provenientes de colegios con alto nivel de vulnerabilidad, precisamente aquellos más “beneficiados” por el sistema de acceso mediante dicho ranking.

Para esto se proyecta una metodología de tipo cualitativo-interpretativo, con un diseño por fases y mediante entrevistas personales y grupales; la que se implementará en períodos específicos determinados por el cumplimiento de semestres universitarios en Chile, con sujetos participantes cuyo origen escolar sea en contextos de alta vulnerabilidad y cursen por primera vez una carrera universitaria en su primer año.

La entrega de nueva evidencia situada permitirá entregar lineamientos al respecto para resolver problemas de retención en los primeros años universitarios desde la óptica de la comprensión del significado que los estudiantes mismos otorgan a los factores de la cultura escolar de origen en su inclusión universitaria, como complemento teórico a los programas asociados a la ley PACE, sus investigaciones y sus líneas de acción propedéuticas instaladas en diversas universidades preocupadas de los procesos inclusivos actuales y contingentes de discusión en la educación chilena.

Referencias bibliográficas.

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 20 (1), 93-105.

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO, IESALC. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_04__Aponte.pdf

Barrios, A. (2010). *Financiamiento estudiantil y deserción de las universidades chilenas*. Tesis de Magíster no publicada. Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Berger J. & Milem J. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. En Smart J. (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 268-338.). New York, USA.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordon*, 48 (2), 169-177.

Bravo D., Bosch M., Manresa G., Retamales G., Manzi J., Martínez M. y Pizarro, R. (2010). Documentos técnicos, validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas. Comité técnico asesor, Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

Braxton J., Sullivan A. & Johnson R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: Smart J. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York, USA.

- Cabrera A., Castañeda M., Nora A. & Hegnstler D. (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of higher education*, 63 (1), 143-164.
- Cabrera A., Nora A. y Castañeda M. (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in higher education*, 33, 571-593.
- Campos, N. (2006). Filosofía de la educación. FCB, Santiago.
- Caro, S. (2012). *Evaluación del sistema de selección universitaria y su predictibilidad en el rendimiento académico en matemática*. Trabajo de graduación para la obtención del grado académico de Magíster en educación de las ciencias, mención matemáticas. Universidad de Talca. Recuperado de http://dspace.utalca.cl:8888/instituto_quimica_de_recursos_naturales/mag_ec/66766.pdf
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press.
- Contreras, D., Gallegos S., y Meneses, F. (2009). *Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública*, Informe final. Santiago: CNE.
- Demre (2006). *Las Pruebas de Selección Universitaria*. Santiago de Chile. Recuperado de www.demre.cl
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2), 65-86.
- Donoso y Schiefelbein (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, XXXIII (1), 7-27.
- Elias, M. (2015). La cultura escolar: un concepto complejo. *Educare*, 19 (2), 285-301.
- Escobedo P., Sales A. y Ferrández R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41, 163-175.
- Gajardo, M. (2005). *América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. UNESCO, UNICEF. Políticas Educativas y Equidad. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2 (6), 87-101.
- García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1212>
- Gastélum, C. (2011). *Integración académica y compromisos individuales en estudiantes universitarios*. Tesis de Magíster en Innovación Educativa. División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/32622/1/gastelumvaldezcarmen.pdf>
- Gil F., Paredes R. y Sánchez I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas UC*, 3-19.

- González, L. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En Lavados I. y Rama C. (Ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*, (pp. 119-148). Chile: centro de desarrollo universitario CINDA.
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX (2), 7-23.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12 (2), 7-17.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la USACH*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/260078942_RANKING_DE_NOTAS_COMO_PREDICTOR_DEL_XITO_EN_EDUCACION_SUPERIOR_ESTUDIO_DE_CASO_USACH
- Koljatic, M. y Silva, M. (2011). *Acceso a la información y sistemas de medición en educación en Chile: El caso de las pruebas de admisión*. Fundación Pro Acceso. Recuperado de http://www.proacceso.cl/files/Informe%20AIP%20y%20Sistemas%20de%20Medicion%20de%20la%20Educacion%20en%20Chile%20el%20caso%20de%20las%20pruebas%20de%20admisión_0.pdf
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lobato, X y Ortíz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la Escuela inclusiva. En Coruña, A. (ed). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp. 677-684). España: Universidade da Coruña.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. Y Pizarro R. (2006). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores." Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. y Pizarro R. (2008). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores." Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Martínez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance [Cultura escolar y desempeño escolar]* (Tesis de doctorado). University of Twente, Enschede, the Neetherlands. Recuperado de <http://www.ub.utwente.nl/webdocs/to/1/t0000012.pdf>
- Mineduc (2015). *Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE)*. Santiago, Ministerio de Educación.
- Mineduc (2013). *Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior (Serie Evidencias)*. Santiago, Centro de estudios Mineduc.
- Nye, J. (1976). Independence and interdependence. *Foreign Policy*, 22, 130-161.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, 22 (1), 95-110.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339 (1), 859-881

- Saldaña M. (2009). Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Un estudio de caso. *Tesis para optar al Grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/787/Tesis_Perfil_del_alumno_%20desertor_en_la_Universidad.Image.Marked.pdf?sequence=1
- Schoen, L. (2005). *Conceptualizing, Describing, and Contrasting School Cultures: A Comparative Case Study of School Improvement Processes* (Tesis de Doctorado). Louisiana State University, Louisiana. Recuperado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* Anuies, 71, 1-9.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 43 (1), 89-125.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450500113977>

NECESIDAD DE ESCENARIOS DE SIMULACIÓN PARA ADQUIRIR HABILIDADES INTERPERSONALES A NIVEL SUPERIOR

Daniela Lizbeth Salas Medina²²; Kalina Isela Martínez Martínez²³.

Ana María Méndez Puga²⁴; Miguel Ángel Sahagún Padilla²⁵.

Sharla King²⁶.

Universidad Autónoma de Aguascalientes.

University of Alberta.

Aguascalientes, México.

Alberta, Canadá.

Introducción:

La formación de recursos humanos es un punto clave para las organizaciones internacionales; particularmente en México, el Plan de Desarrollo Nacional destaca que uno de los ejes es precisamente orientar la educación para una sociedad del conocimiento. Sin embargo, esto lleva a un análisis sobre los modelos educativos a nivel superior y que tan efectivos están siendo ante la necesidad de preparación integral y colaborativa para que respondan no solo a ámbitos nacionales, sino también internacionales.

Una de las críticas a las que se enfrenta en México es el hecho de que, al adoptar modelos educativos globales, se olvida como hacer la contextualización adecuada para que estos funcionen (Moreno, 2010). De ahí que surjan muchas discusiones sobre las estrategias de aprendizaje y su efectividad, aunado a que éstas no solo deben desarrollar competencias específicas, sino también genéricas, las cuales muchas veces son dejadas de lado por parte

²² Maestra en Administración. Miembro del Cuerpo Académico de Psicología de la Salud (en formación). Perfil PRODEP, Certificada por parte de la CoMePPsi. psydany37@gmail.com.

²³ **Doctora en Psicología de la Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaria técnica de la maestría “Investigación en Psicología”.** Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. kalinamartinez@hotmail.com

²⁴ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Educación a Distancia de Madrid. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Perfil PRODEP desde 2004. mendezana22@gmail.com

²⁵ **Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona.** Miembro del grupo URSULA Estudios sobre Vejez y Género. masahagun@correo.uaa.mx

²⁶ Profesora Asociada en el departamento de Psicología, directora de la Maestría en ciencias de la Educación. Directora del HSERC en la Universidad de Alberta. sjk1@ualberta.ca

de las instituciones a nivel superior, asumiendo que son adquiridas en los niveles educativos previos, sin realmente evaluar las mismas (Didriksson, 2010).

Sin embargo, no es un trabajo fácil. Otros países que han adoptado el modelo por competencias, se han visto en la necesidad de cambiar los paradigmas educativos para poder desarrollar las mismas y a la vez no se descuiden unas por otras (es decir, no descuidar las genéricas por las disciplinares y viceversa).

Canadá es un país que desde los años 70, ha estado trabajando con estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas. Ha ido puliendo sus modelos educativos de tal manera que han hecho una orientación totalmente interprofesional, no solo entre estudiantes del área, sino entre universidades. Comparten clases que desarrollen la intercolaboración y este espacio permite perfilar las habilidades interpersonales en un ambiente seguro y de retroalimentación.

Este país tiene un desarrollo de estrategias para las competencias genéricas, incluyéndolas en su marco de trabajo y orientando la formación superior a una educación interprofesional (Canadian Interprofesional Health Collaborative, 2010). Una de las estrategias que usan es el aprendizaje por simulación, donde al vivir escenarios lo más real posible, da pie a que los estudiantes puedan autoevaluar sus puntos de mejora para enfocarse en ellos.

El analizar cómo se lleva a cabo estos escenarios de simulación permite ver el enfoque interprofesional en un espacio seguro para los estudiantes, para dar pie a discutir su pertinencia en universidades mexicanas. Aun con los diferentes contextos histórico-culturales, las simulaciones, al tener como punto clave el ser lo más real posible a lo que los estudiantes se enfrentarán en su práctica cuando egresen, se vuelven una estrategia que desarrolle esas competencias genéricas asumidas como ya adquiridas por parte de la currícula superior.

Objetivos

Observar los escenarios de simulación para la adquisición de habilidades interpersonales.

Analizar el marco de trabajo por simulación.

Comparar las estrategias de aprendizaje en estudiantes del área de la salud en el nivel superior.

Identificar la forma de evaluación de las competencias en los estudiantes del área de la salud.

Marco Conceptual

Cuando se habla de simulación en ambientes educativos, se refiere al apoyo en la formación de los estudiantes por medio de un escenario imaginario, donde hay una precisión para que este sea lo más realista posible, de acuerdo al contexto y cultura; generalmente se utilizan dispositivos, personas o incluso el medio ambiente (Johannesson, 2012).

Sin embargo, para poder aplicar los escenarios de simulación primero se debe tener claro que se quiere lograr con el mismo; es decir, delimitar las habilidades y destrezas que se quieren evaluar, o bien, los conocimientos que los estudiantes demuestren en el mismo. También la simulación actúa como una fuente diagnóstica donde se pueden analizar los puntos de mejora

en los estudiantes, o que se necesita reforzar en cuanto a contenido teórico (Milkins, Moore & Spiteri, 2014).

La simulación es un recurso muy usado en la educación de los profesionales de la salud, ya que permite que los estudiantes estén activamente involucrados en situaciones que eventualmente tendrán que enfrentar al egreso de la carrera, siendo clave las habilidades interpersonales que permiten facilitar la relación profesional – paciente y el trabajo en equipos multidisciplinares (O'Regan, Molloy, Watterson & Nestel, 2015).

La simulación permite adquirir habilidades que pueden ser transferidas a la realidad inmediata, en situaciones particularmente diseñadas en el contexto situacional. No por esto quiere decir que la simulación tenga que ser la única estrategia de aprendizaje a aplicar, sino que puede usarse en conjunto con otras para obtener mejores resultados y facilitar el aprendizaje del estudiante.

En los recursos clásicos de formación (como aprender conceptos teóricos hasta memorizarlos) el formar las habilidades interpersonales se vuelve más complejo, ya que generalmente no se confronta al estudiante a un escenario real donde pueda aplicar lo aprendido, sino que se somete a un examen que asignará una calificación en base a los conocimientos adquiridos (Martin, Martin & Pérez, 2007).

Las habilidades interpersonales entonces son las que permiten al individuo responder a determinada situación social, permitiendo una comunicación efectiva y manejar el conflicto en lugar de evitarlo; esto permite a la persona tener un mejor desempeño en todas las esferas de su vida (Kraiger & Kirkpatrick, 2010).

Estas habilidades se construyen a lo largo de la vida, por si no fueron adquiridas en niveles educativos anteriores al superior, no significa que ya no puedan ser desarrolladas (Wheeler, 2005). Sin embargo, el evaluarlas se vuelve complejo, ya que es necesario observar al estudiante en un ambiente distinto al del aula donde pueda enfrentarse a situaciones reales. Es precisamente donde la simulación puede apoyar a la formación del estudiante de manera integral.

Particularmente si se enfoca a los modelos de salud pública, donde se incluyen equipos multidisciplinarios que deben funcionar como tal y no solo exista una división del trabajo. Según la Comisión Nacional Médica en México (CONAMED), los conflictos entre el personal de salud y pacientes surgen por la falta de habilidades interpersonales, donde existe una duplicación de tareas y una mal información en general (Luna, 2008).

La formación de estudiantes en el área de la salud entonces debe ser integral, teniendo estrategias que faciliten la adquisición de habilidades interpersonales en los diferentes contextos de la realidad.

Método

Save Stan es una simulación anual que se hace en Alberta, Canadá, donde los estudiantes del área participan un día completo en diferentes escenarios, practicando habilidades no solo teóricas, sino también interpersonales.

Al participar en dicha simulación, se puede analizar la diversidad de escenarios que se presentan ya que no solo abarcan contextos de segundo nivel sino, también de salud pública

y de seguimiento y control. Cada simulación es planeada de tal forma que permita a los estudiantes intervenir como lo harían en una situación real y apoyarse en el equipo multidisciplinar del que son parte para enfocarse en lo primordial: el paciente.

El rol del facilitador es de acompañamiento, donde no se interviene en la simulación, sino que se observa y analiza las situaciones que surgen durante la misma para al final hacer una retroalimentación que permita no solo a los estudiantes reflexionar sobre su propio rol, sino que también vean los roles de sus compañeros para una comprensión de las actividades que cada uno realiza.

Este evento es de un día completo, con la participación de universidades locales, donde los profesores y estudiantes conviven y participan activamente para el enriquecimiento del aprendizaje.

Asimismo, en cada escenario se entrena a actores para recrear los escenarios planeados y al final también participan en el proceso de retroalimentación, lo que permite una reflexión de tres partes, es decir, la propia, la del facilitador y la del paciente.

Resultados

La simulación no tiene que, necesariamente ser aplicada en universidades con grandes avances tecnológicos y maniqués elaborados. Al participar en los escenarios quedó claro que el estudiante, en muchas situaciones tendrá que adaptarse a los recursos que su realidad inmediata brinde, por lo que la resolución de problemas y manejo del conflicto se vuelven habilidades indispensables; particularmente si se encuentran en un contexto donde los recursos en cuanto a salud y educación son escasos.

Ya que los estudiantes están trabajando con personas, esto es lo que se vuelve clave en la planificación del escenario; durante la formación, se descuida el factor humano de la atención, centrándolo en la patología y el restablecimiento de la salud y no en las esferas que hacen al individuo integral, como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Los estudiantes pudieron observar las habilidades que aún deben reforzar, no por eso dejando de lado sus fortalezas. En la retroalimentación se refirió que una de las habilidades que no se ha desarrollado de manera adecuada es la comunicación efectiva, ya que hubo dificultad para expresar las ideas propias y no se atrevían a clarificar cuando otra persona emitía sus puntos de vista.

Para los estudiantes fue relevante que los escenarios fueran tan reales, ya que les permitió ver que puede mejorar en la colaboración con otros profesionistas, dejando claro que algo que se necesita trabajar es la clarificación del rol, ya que entienden su propio rol, pero no el de los otros miembros del equipo multidisciplinar; coincidieron entonces que la comunicación efectiva y clarificación del rol tienen un gran impacto en el tratamiento y atención del paciente.

La simulación también permitió reforzar los conceptos ya abordados en las clases en el aula, solo que ahora el aplicarlos no fue tan fácil como lo adquirido de manera teórica, ya que los estudiantes coinciden que el escenario da un panorama más amplio de cómo enfrentar situaciones reales, pero siendo seguro y controlado y donde pueden aprender de sus errores.

Conclusiones

Aunque los escenarios de simulación permiten al estudiante reflexionar sobre sus habilidades y conocimientos, permitiendo que puedan ver sus limitaciones y alcances, se tiene que analizar el estrés que dichos escenarios generan para los estudiantes, ya que en la retroalimentación referían que sentían incertidumbre y estrés al no saber a lo que se iban a enfrentar.

Esto da pie a que los estudiantes puedan sentirse bajo el reflector y a pesar de que se hace hincapié en que es un espacio seguro para ellos e incluso que lo vean como un momento de divertirse y experimentar, los estudiantes sienten presión ante el temor a equivocarse o el no tener los conocimientos necesarios para enfrentar la situación simulada. Esto es particular del área de la salud, ya que la formación y la demanda social les orilla a idealizar las profesiones como exentas de error.

Lo anterior puede entonces llevar a un análisis del agotamiento emocional que los estudiantes del área de la salud refieren en sus últimos años, llevando a un bajo rendimiento escolar, reprobación y deserción. Los escenarios de simulación brindan a los estudiantes un espacio donde no hay errores, solo puntos de mejora, donde poco a poco enfrenten esos miedos y aprehensión, acompañados de un facilitador que hará el proceso amigable.

Ya que la formación de los estudiantes a nivel superior es integral y muchas universidades han implementado el modelo por competencias para lograrlo, se debe considerar como se evalúan las competencias genéricas, que también son parte de las demandas del entorno. Entonces las simulaciones se vuelven básicas para poder facilitar la adquisición de estas competencias y a la vez pueda evaluarse la evolución de las mismas.

Referencias Bibliográficas:

Canadian Interprofesional Health Collaborative. (2010). A National Interprofessional Competency Framework. Recuperado de:
http://www.cihc.ca/files/CIHC_IPCompetencies_Feb1210.pdf

Didriksson, A. (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Dialéctica*, 33(42), 77-90. Recuperado de
http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf

Johannesson, E. (2012). Learning manual and procedural clinical skills through simulation in healthcare education. *Tesis de Licenciatura publicada*. Universidad de Linköping, Suecia. Recuperada de <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:507532/FULLTEXT01.pdf>

Kraiger, K. & Kirkpatrick, S. (2010). An Empirical Evaluation of Three Popular Training Programs to Improve Interpersonal Skills. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 60-73. Recuperado de
<http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fjoc.20005>

Luna, M. (2008). *Los Diez Principios Básicos de las Relaciones Interpersonales en la Atención Médica*. México: CONAMED.

Milkins, L., Moore, C. & Spiteri, J. (2014). *Simulation based education. Professional entry student education and training*. Health Education Training Institute: Australia. Recuperado de http://www.heti.nsw.gov.au/Global/NSS%20Simulation/SimulationBasedEducation_HETI.pdf

Moreno, T. (2010). El Currículo por Competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 34(154), 77-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>

O'Regan, S., Molloy, E., Watterson, L. & Nestel, D. (2015). Observer roles that optimise learning in healthcare simulation education: a systematic review. *BioMed Central*, 1(4). Recuperado de <https://advancesinsimulation.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41077-015-0004-8>

Wheeler, P. (2005). The importance of interpersonal skills. Emotional intelligence significantly impacts leadership success - and the bottom line. *Healthcare executive*, 20(1), 44-46.

http://www.researchgate.net/publication/8075642_The_importance_of_interpersonal_skills_-_Emotional_intelligence_significantly_impacts_leadership_success--and_the_bottom_line

RECURSOS, CONTEXTO, VINCULACIÓN PSICOLÓGICA, COMPROMISO CON LA CLASE Y RENDIMIENTO ESTUDIANTEL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR.

Leal Soto, Francisco

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá

Iquique, Chile

Carmona Halty, Marcos

Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá

*Arica, Chile*²⁷

La participación y el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de aprendizaje en la clase, o compromiso con la clase (Skinner, Kindermann y Furrer, 2009), se manifiesta en acciones concretas y observables por el profesor, como escuchar, preguntar, buscar información, seguir indicaciones y realizar las actividades; pero también implica cierto tipo de actividades cognitivas, como uso de estrategias activas y metacognición, y cierto tipo de estados afectivos, como entusiasmo y disfrute (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Fredricks et al. 2011). El compromiso con la clase es un constructo que se ha elaborado a partir de diversas tradiciones conceptuales y de investigación que enfatizan una u otra de estas dimensiones, por lo que se superpone con otros constructos psicológicos mejor estudiados cada uno por separado, como comportamiento en la tarea, actitudes, intereses y valores, metas, motivación y autorregulación; no obstante, Fredricks et al., (2004) consideran simultáneamente estas tres dimensiones en su interacción dinámica recíproca y con el ambiente, lo que constituye al constructo en un aporte específico, ya que proporciona una herramienta heurística inclusiva y multidimensional que permite vincular el comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes en su proceso escolar con sus antecedentes y consecuentes.

²⁷ Francisco Leal Soto es Psicólogo, Magíster en Educación y Dr. (c) en Psicología. Se desempeña como académico investigador. Su correo electrónico es fleal@uta.cl.

Marcos Carmona Halty es Psicólogo. Se desempeña como académico, y se encuentra cursando estudios doctorales. Su correo electrónico es mcarmona@uta.cl.

El constructo ha sido desarrollado y estudiado en diversos niveles, a veces sin explicitar de cuál se trata; o incorporando varios niveles simultáneamente sin distinguir entre ellos. Así, podría estarse hablando de compromiso en general con el aprendizaje, o compromiso con la escuela, o con una materia específica, o de varios de ellos simultáneamente, lo que se refleja en los instrumentos de medición (Wang, Bergin y Bergin, 2014). Esto es un problema, pues el compromiso puede tener significados y se expresa de formas diferentes en estos distintos niveles, y debería medirse de maneras adecuadas a cada nivel, lo que no necesariamente ocurre. Por ejemplo, el compromiso con la escuela puede significar que un estudiante se identifica con su escuela, que asiste regularmente, que valora la escuela o sus compañeros, o que participa en actividades extracurriculares; ello puede tener poco que ver con realizar las actividades de clase que propone el profesor, o esforzarse en realizar un ejercicio propuesto en una guía de trabajo, situaciones que reflejan compromiso con la clase. Es más, un estudiante podría estar comprometido con la escuela pero no con la clase, o viceversa; incluso, podría interesarse en una clase, por ejemplo ciencias, y no en otra, por ejemplo, lenguaje. De allí la importancia de precisar que, en lo sucesivo, nos abocaremos al compromiso con la clase (con el aprendizaje, académico), en la situación específica de interacción entre profesor y estudiantes en el aula, que es el nivel en que la acción del profesor es directa e inmediata, y, por lo tanto, el nivel óptimo para una eventual intervención. En este trabajo intentaremos proponer un modelo que sitúe el compromiso con la clase entre sus antecedentes más generales y el rendimiento, resultado específico de una situación escolar. Para ello, recurriremos a dos modelos previos, uno que parte de las expectativas de autoeficacia y otro que enfatiza la interacción de las demandas y recursos de la situación.

La autoeficacia se considera el componente predictivo de una interacción dinámica entre factores personales, factores contextuales, y bienestar psicológico de los estudiantes. En esta dirección, el modelo heurístico de desempeño y bienestar psicológico de los estudiantes (figura 1; Bresó y Salanova, 2009), conjuga dicha interacción incorporando el rendimiento académico de los estudiantes en un doble sentido: como antecedente (rendimiento pasado) y como resultado (desempeño futuro) de un proceso que se inicia en las creencias de autoeficacia del estudiante, las que influyen en la percepción de su contexto (obstáculos y facilitadores), y en el bienestar o malestar psicológico experimentado por ellos.

En contextos universitarios, Salanova, Lorente y Vera (2009) han descrito tres categorías de obstaculizadores y facilitadores: de tipo organizacional, de tipo social y de tipo personal. En el caso de los obstaculizadores organizacionales, encontramos la sobrecarga de tareas, escasez de textos en la biblioteca e inapropiado espacio para estudiar; como social, aparece el retraso en la hora de llegada e inasistencia de profesores o la excesiva competencia entre compañeros; a nivel personal, se describe la falta de planificación y distribución del tiempo o la ansiedad anticipatoria frente a los exámenes.

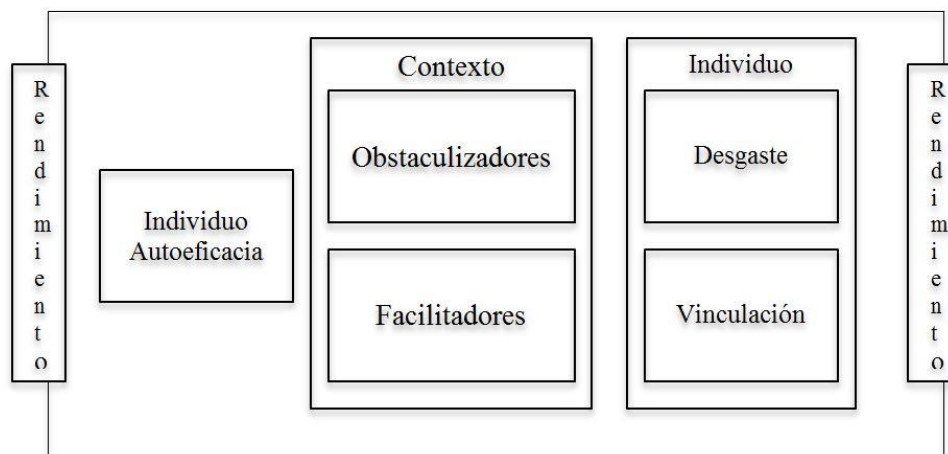


Figura 1. Modelo heurístico de desempeño y bienestar de los estudiantes. Fuente: Bresó y Salanova, 2009.

Entre los facilitadores organizacionales se incluyen acceso al laboratorio de computación, actividades prácticas en grupos pequeños de estudiantes y adecuada ventilación e iluminación de las salas de clase; entre los sociales, el apoyo de la familia y los amigos, buenas relaciones con los profesores y retroalimentación de profesores o compañeros; y entre los personales, tener recursos económicos, características personales (p.e., responsabilidad y optimismo) y vivir en la ciudad donde se estudia.

El que se incluyan algunas variables personales entre los obstáculos y facilitadores (tanto extraindividuales –por ej., el lugar de residencia- como intraindividuales –por ej., la ansiedad y el optimismo) es una inconsistencia, pues los mismos autores definen los obstáculos y los facilitadores en términos situacionales o contextuales, por contraposición a las demandas y recursos, que serían más bien genéricos a una actividad (Bresó y Salanova, 2009).

La investigación en torno al modelo muestra una relación significativa entre obstáculos y facilitadores percibidos por los estudiantes y su rendimiento académico, mediados por la vinculación psicológica. Es decir, aquellos estudiantes que perciben menos obstáculos y más facilitadores, se muestran vigorosos y dedicados en sus tareas, y esto se traduce en un mayor rendimiento académico futuro (Bresó, 2008). Estos resultados confirman hallazgos previos en ambientes laborales, que indican que los factores personales y ambientales positivos favorecen la aparición de vinculación psicológica y de conductas específicas de rendimiento (Salanova, Agut y Peiró, 2005). Por otra parte, el rol de la autoeficacia como antecedente del rendimiento académico y sus precursores está claramente establecido (p.e. Bandura, 2001; Bresó, 2008; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Entre las implicancias prácticas que ofrece el modelo, se ha demostrado la posibilidad de promover la autoeficacia a través de una intervención deliberada (p.e., Bresó, 2008; Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006), lo mismo que para la vinculación psicológica (p.e., Salanova y Schaufeli, 2009); se constituyen, por tanto, en posibilidades de acción para mejorar rendimiento en contextos escolares.

Un problema en este modelo es que la vinculación psicológica se propone como resultado de (una o más) variables contextuales, los facilitadores del desempeño. Es decir, un aspecto

estable (la vinculación psicológica) es dependiente de factores variables, situados y específicos (los facilitadores). Esto es una inconsistencia, pues si se asume que la vinculación psicológica es resultado de facilitadores que pueden variar, la vinculación psicológica tendería a ser tan variable como estos, más que una característica estable.

Por otra parte, el paso directo desde el desgaste y la vinculación psicológica hasta el rendimiento académico no considera aquellas situaciones que pudieran darse efectivamente en la sala de clases, produciéndose un salto desde el nivel de las intenciones o disposiciones hasta el comportamiento efectivo. Broonen (2010) da cuenta de un conjunto de evidencias que muestran que las intenciones o disposiciones no necesariamente se concretan en comportamientos que las realicen o permitan alcanzar los objetivos; concluye que se puede predecir bastante bien estas intenciones o disposiciones a partir de las variables predictoras distales, como las actitudes o las normas subjetivas, pero que la proporción de varianza explicada en el resultado efectivo a partir de estas variables es mucho menor. Como Kuhl (2002) lo ha expresado claramente, una persona puede tener toda la intención y estar muy motivada para hacer algo, y, a pesar de ello, no concretarlo.

El modelo de demandas y recursos laborales (DRL; Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001) propone que, independientemente del tipo de ocupación, las características del ambiente de trabajo pueden tener consecuencias sobre la salud psicosocial y pueden dividirse en dos categorías denominadas demandas laborales y recursos laborales (Figura 2). La primera categoría –demandas laborales- tiene un carácter negativo, y hace referencia a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes físicos y psicológicos, como la presión laboral, sobrecarga laboral o la relación emocionalmente exigente con los clientes. La segunda categoría –recursos laborales- se refiere a los aspectos del trabajo que son funcionales en el logro de metas laborales, reducen las demandas laborales y estimulan el crecimiento y desarrollo personal, como autonomía, retroalimentación por el trabajo realizado o el apoyo social de los compañeros (Bakker y Demerouti, 2007). Las demandas y recursos son factores desencadenantes de dos procesos psicológicos diferenciados: 1) el proceso de deterioro de la salud (en forma de desgaste profesional) y 2) el proceso motivacional (en forma de vinculación psicológica con el trabajo).

El modelo DRL ha sido también aplicado en contextos académicos (Bresó y Salanova, 2009). En líneas generales, se ha encontrado que la sobrecarga de demandas predice los niveles de estrés mientras que la presencia de recursos es el mejor predictor de bienestar (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010). Un estudio reciente (Osedach, 2013) puso a prueba un modelo que replica los hallazgos del DRL en una muestra de estudiantes, incluyendo una medida conductual de la vinculación psicológica y la necesidad de cognición como variable moderadora de la relación entre las demandas y la vinculación.

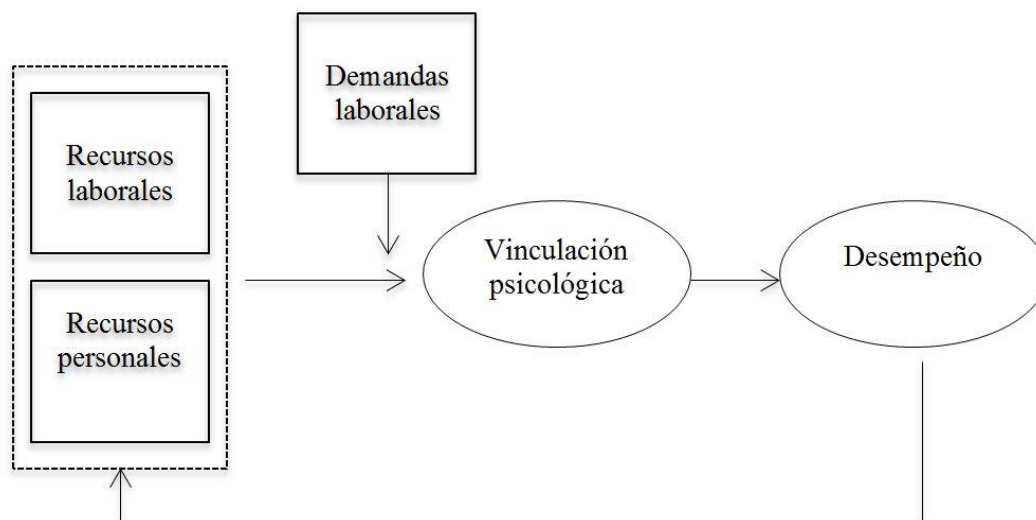


Figura 2. Modelo de DRL de la vinculación psicológica.
Fuente: Llorens, del Líbano y Salanova, 2009.

Es de notar que los recursos personales considerados en el modelo son todos recursos de orden psicológico; por esta razón, parece adecuado referirse a ellos como recursos psicológicos en lugar de recursos personales. Por otra parte, el modelo propone como resultado del despliegue de recursos la aparición de la vinculación psicológica, que sería el precursor del rendimiento laboral, tal como en el modelo de desempeño y bienestar; y adolece, por lo tanto, del mismo problema: la vinculación podría o no materializarse en un comportamiento comprometido, dependiendo de su interacción con los factores de contexto de la situación específica y otros factores personales distintos de los recursos.

Los dos modelos revisados destacan diferentes aspectos: elementos del contexto situacional como los obstáculos y facilitadores, en el primer caso, y los recursos laborales (organizacionales y sociales) y personales, en el segundo. Asimismo, cada uno tiene algunas limitaciones y/o inconsistencias, y ambos se desplazan desde la vinculación psicológica y el desgaste hacia el desempeño o rendimiento, ignorando la distancia entre las intenciones o disposiciones y las acciones efectivas. Ello se traduce en que, empíricamente, ambos modelos dan cuenta de importante varianza en los constructos de vinculación psicológica y desgaste, pero poca o nada del desempeño o rendimiento. Una de las razones por las cuales esto podría ocurrir es que la forma en que se ha definido y abordado la vinculación psicológica con el trabajo se ha centrado en los aspectos afectivos y cognitivos, descuidando la dimensión conductual. El paso de la motivación y las expectativas (procesos afectivo y cognitivo, respectivamente) a la conducta dirigida, requiere la acción de la voluntad, que incluye la implementación de intenciones y el despliegue de estrategias de control de la acción, entre otras (Gollwitzer, 1999; Keller, 2008; Kuhl, 1985); es decir, parece necesario considerar el compromiso efectivo, el proceso que culmina en la acción efectivamente realizada, entre la vinculación psicológica y el desempeño.

El constructo compromiso con la clase y el instrumento desarrollado para medirlo (Inventario de Compromiso con la Clase, CEI por sus siglas en inglés; Wang et al., 2014) avanza en este sentido, en el ámbito estudiantil. Compromiso con la clase refiere al involucramiento activo del estudiante en el trabajo de aprendizaje, considerando tanto aspectos afectivos y cognitivos,

como su manifestación conductual. Por ejemplo, considera las emociones positivas como diversión y entusiasmo a nivel afectivo, uso de estrategias cognitivas o metacognitivas a nivel cognitivo, y participar en clases o hacer preguntas, a nivel conductual.

En la figura 3, presentamos un modelo que integra el compromiso con la clase entre el rendimiento y la vinculación psicológica (o su opuesto, el desgaste), y pone en relación los modelos de bienestar y desempeño y demandas-recursos, reduciendo sus inconsistencias y superposiciones. Al redefinir los recursos en términos restringidos como recursos psicológicos, se excluye de esta categoría los recursos personales no psicológicos, que, en el modelo de bienestar y desempeño, son considerados facilitadores, como el lugar de residencia. Al integrar los modelos, tales recursos no psicológicos pueden considerarse como facilitadores contextuales más bien que características intrapersonales; a la inversa, los facilitadores personales intrapsicológicos considerados en el modelo de bienestar y desempeño, como el optimismo, pueden ser reubicados con propiedad en la categoría recursos psicológicos.

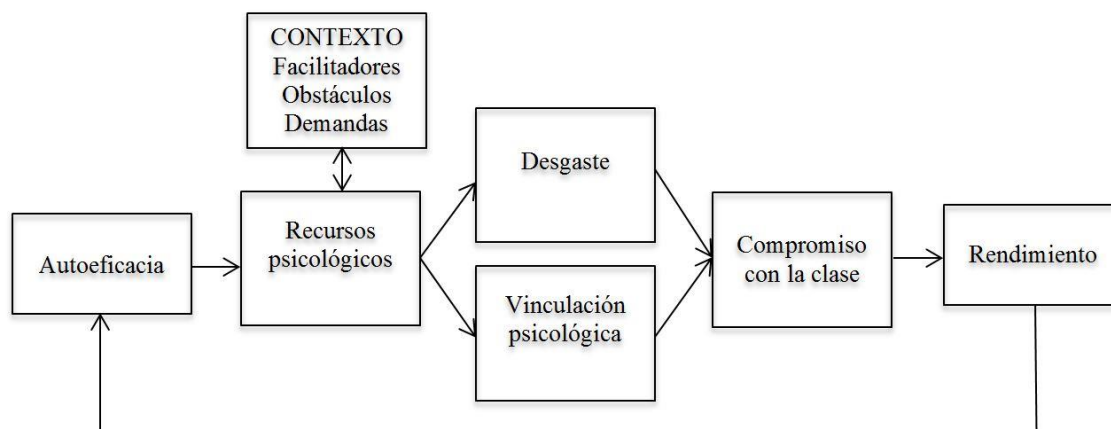


Figura 3. Modelo integrado: recursos psicológicos, contexto y compromiso con la clase.
Fuente: Elaboración propia.

En el modelo original de bienestar y desempeño, los facilitadores y obstáculos se consideran predecesores directos de la vinculación o el desgaste. Al integrar los modelos, su relación pasa a ser mediada por los recursos psicológicos. De este modo, no son los facilitadores u obstáculos los que anteceden la vinculación o el desgaste, sino los recursos psicológicos que son movilizados en función de tales obstáculos y facilitadores.

La incorporación del compromiso con la clase como antecedente directo del rendimiento, permite dar cuenta de la influencia de factores diferentes de la vinculación y el desgaste que moderan la acción de éstos sobre la conducta efectiva en clases, haciéndose cargo del paso de los afectos y cogniciones al comportamiento efectivo, que es, en definitiva, el antecedente directo del rendimiento. Asimismo, permite situar los modelos de bienestar y desempeño y DRL como antecedentes del compromiso con la clase, proveyendo un marco heurístico para el estudio de las variables que dan cuenta del mismo.

Referencias

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (Tesis de Doctorado). Extraído de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/29663?show=full>
- Bresó, E., & Salanova, M. (2009). *Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales*. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 221-243). Madrid: Editorial Síntesis.
- Broonen, J. P. (2010) Volition and the Theory of Planned Behaviour: How to Fill the Gap between Intention and Performance? En D. M. Dubois (Ed.) *AIP Conference Proceedings 1303, Ninth International Conference*, 315-323. USA: American Institute of Physics.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues & Answers Report*, 098, 1-80.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (2002). A functional design approach to motivation and self-regulation. En M. Boeckaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Llorens, S., del Líbano, M., & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 63-90). Madrid: Editorial Síntesis.
- Luthans, F., Avey, J.B., Avolio, B.J., Norman, S.M., & Combs, G.M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387-393.
- Osedach, J. (2013). *Using the job demands-resources model to understand student engagement: The impact of resource use on academic outcomes, and the impact of need for cognition on engagement* (Tesis doctoral). Extraído de la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses (publication Number: 3549066).

- Salanova, M., Agut, S., & Peiró J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Lorente, L., & Vera, M. (2009). Recursos personales: las creencias de eficacia. En M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 149-173). Madrid: Editorial Síntesis.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S, & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). Intervenciones individuales para incrementar el engagement. En M. Salavona y W. B. Schaufeli, *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión* (pp. 169-223). Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 1-18.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. MULTICAUSALIDAD INTERVINIENTE EN SU DETERMINACIÓN.

Torcomian Claudia.

Facultad de Psicología.

Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

Este trabajo analiza las causas que intervienen en los problemas de aprendizaje y su relación con el diagnóstico en la infancia y adolescencia.

Se propone como objetivos identificar las causas involucradas en los problemas de aprendizaje que manifiestan los niños, niñas y adolescentes durante la escolarización, describir la interrelación entre las diferentes causas o dimensiones que forman parte de los problemas y determinar los dispositivos diagnósticos para intervenciones del psicólogo educacional y clínico

Metodológicamente es un trabajo de revisión teórica articulada a la sistematización y análisis cualitativo de fragmentos de demandas o consultas sobre problemas de aprendizaje.

Diagnosticar etimológicamente significa “a través de” (*diag*) *gnosis* sinónimo de “conocimiento” y finalmente el sufijo *-tico* que se define como “relativo a”. Un **diagnóstico**, en el campo de la salud está vinculado a la **diagnosis** y hace referencia a **diagnosticar**, es decir a recabar datos para analizarlos e interpretarlos, lo que permite evaluar una cierta condición. Diagnosticar para la psicología implica una responsabilidad ética y legal, porque impacta en la calidad de vida de los sujetos que padecen algún tipo de sufrimiento atendiendo a las normativas vigentes a nivel local y regional.

Entre los resultados identificamos que en los problemas de aprendizaje intervienen varias causas o factores como los generados por la escuela, biográficos o sociales. Así mismo se advierte que estos factores interrelacionan entre sí de modo que resulta necesario analizar su complejidad. Estas conclusiones requieren dispositivos diagnósticos que permitan mejorar las intervenciones del psicólogo educacional o clínico para evitar la patologización de los niños, niñas y adolescentes.

El Aprendizaje como fenómeno complejo

Para analizar las causas que intervienen en la determinación de problemas de aprendizaje, se hace imprescindible recuperar nociones sobre aprendizaje. Como referentes teóricos recurrimos a las teorías constructivistas con aportes del psicoanálisis. Piaget, J. (1970) entiende el proceso de construcción del conocimiento de modo complejo y en relación al desarrollo. Las interacciones S-O permiten conocer el mundo o aspectos de él y este proceso de interacción dialéctica se compone de la participación de cuatro factores: maduración, experiencia física y reflexiva, la transmisión social y la equilibración. Vigostky, L. (1979) otorga especial lugar a la experiencia acumulada y entiende el aprendizaje vinculado al desarrollo dependiendo de la participación en actividades culturalmente organizadas. Freud aporta a la comprensión de los afectos y cómo estos intervienen en los procesos vinculares que participan en los procesos de aprender y enseñar.

Morín, E. (1999) propone la necesidad de un cambio epistemológico en la manera de operar virando desde el paradigma disyuntor legado por la modernidad, hacia una visión compleja de la realidad, que contemple lo uno y lo múltiple, en la que quedan incluidos diferentes factores o dimensiones para analizar e intervenir en problemáticas y situaciones del mundo actual.

Maldonado, H (2004), retoma a Morín y explica que la complejidad es inherente al aprendizaje humano fundamentando que el arte de establecer nexos es indispensable para analizar estos fenómenos. Establece relaciones entre las conceptualizaciones de Piaget Freud y Papert quiénes aportan a la comprensión del proceso. Aprender a aprender, la tríada meta-pedagógica y la institución escolar con su modalidad de convivencia, serán elementos fundantes de la condición de aprendizaje.

Castorina, A. (1999), entiende el aprendizaje, particularmente el escolar, como un proceso de alta complejidad, principalmente porque **“1- Involucra mecanismos neurofisiológicos, las vicisitudes de la constitución del aparato psíquico, la dinámica de apropiación cognoscitiva de los contenidos. 2- El Inter.-juego entre las representaciones sociales que tienen sobre el mismo los diferentes participantes, que interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje. 3-El sistema educativo y el institucional normativizan las adquisiciones del saber”**. (Castorina, 1999)

En este proceso el sujeto que aprende experimenta y construye experiencias, domina un lenguaje restringido y adquirirá progresivamente el lenguaje elaborado del conocimiento científico en la institución educativa, tiene una historia personal de vida a través de la cual ha ido adquiriendo un estilo de aprendizaje; la cultura y socialización y un capital cultural desde el cual interpreta los saberes escolares. Es un sujeto que siente, piensa interactúa y comunica. (Rivas Flores. 2008)

González Rey, F. (2007) afirma que las formas de aprendizaje en las que el sujeto interviene constituyen procesos de producción de sentidos subjetivos, y estos a la vez implican otros como los simbólicos y emocionales (González Rey, F.2007)

Definimos entonces al proceso de aprendizaje y a los problemas que se derivan como complejos

¿Problemas de aprendizaje o Fracaso escolar?

Cotidianamente fracaso escolar y problemas de aprendizaje son expresiones utilizadas de manera indistinta.

En el mundo actual, el fracaso escolar ha pasado a ser un tema de preocupación ya que a partir de la escolaridad obligatoria, se han incrementado los niños, niñas y adolescentes que concurren a la escuela. Esta Institución fundada en la modernidad para sectores medios y altos, conserva aún características originarias que dificultan la inclusión de la diversidad de clases sociales.

Ferreiro, E. (2001) afirma que “el fracaso escolar es producto del fracaso de la alfabetización inicial. Leer y escribir comienzan a transformarse en problemas cuando estas tareas dejan de ser profesionales y comienzan a ser una obligación”. Cordié, A. (1998) en su análisis de la realidad francesa, explica un proceso semejante al argentino. Allí los niños de clases bajas o de escasos recursos hasta hace algunos años, culminaban la escolaridad obligatoria, bien o mal sin que esto comprometiera su existencia realidad transformada. Así mismo la escuela secundaria hasta hace muy pocos años estaba reservada a los hijos de clases medias u altas, como puerta de acceso a profesiones liberales y hoy a pesar de ser para todos no generaliza tal acceso. (A. Cordié, 1998).

Como excepciones, algunos hijos de obreros, con el apoyo o insistencia de algún maestro, continuaban la escuela y accedían a la universidad, el sistema les permitía progresar si eran aplicados y con ello se aseguraba el principio de igualdad de oportunidades. (Cordié, 1998). En igual dirección Schlemenson, S. (1999) afirma que el fracaso escolar en los últimos años ha avanzado en Argentina, siendo este un problema que compromete el funcionamiento de la institución, el sistema educativo, docentes, alumnos. Las referencias a los problemas para aprender, evitan la mirada en la escuela focalizando la mirada en el sujeto que aprende, lo que nos vuelca a buscar todos los déficit en los sujetos.

Esta problemática es una de las necesidades en las que la Sociedad requiere a la Psicología. Los motivos de consultas más frecuentes para el psicólogo dedicado a la actividad clínica con niños, niñas y adolescentes giran en torno a los problemas que presentan durante su escolarización o a partir de la misma. Correlativamente, las demandas que llegan al psicólogo que trabaja en el campo educativo están vinculadas al fracaso escolar, los problemas para aprender y para enseñar, tomando particularidades específicas de acuerdo al contexto de referencia. Este análisis interesa tanto para el diagnóstico e intervención que puede hacerse como psicólogo educacional o clínico.

Transcribimos fragmentos de tres demandas para comprender las problemáticas críticas que enfrenta el sistema educativo en las voces de directivos y/ o docentes.

- A: Un director de una escuela media nocturna decía

“...Hay dos fantasmas que nos merodean constantemente: la matriculación y la deserción”. De este modo explicaba la dificultad que están teniendo año tras año para retener a los alumnos en la escuela. “Tenemos que hacer cosas para buscar matrícula”. (Sobre todo de 4to a 6to año de la escuela secundaria)

-B: ...

“Lo que nosotros tenemos es un desgranamiento en el segundo ciclo de la escuela secundaria y querríamos saber las causas. Son muchos los estudiantes que no pasan de 4to a 5to año...” ...“Este año se quedaron unos 10 chicos en

cuarto año y el grupo de 5to es preocupante... no sé cuántos van a llegar a 6to, es una problemática que viene creciendo...Nosotros seguimos exigiendo...no queremos bajar la calidad...pero por más que hablamos con los chicos..."

- C: una profesora expresaba

"...este año tengo en primer año los mismos alumnos que el año pasado, la misma lista, no sé qué voy a hacer...". El director agregaba, en esos casos la decisión de admitir repitentes es difícil, ya que los ingresantes nuevos ocupan el lugar y no queda para ubicar a los que repiten, lo mismo en 4to año..."

Las voces de directivos y maestros presentan dos preocupaciones: el desgranamiento y la repitencia acompañadas de la cualidad de "fantasmas". La tensión entre la inclusión vs. exclusión de alumnos nuevos o de los que deben recurrir. Sistematizamos las recurrencias de las demandas recibidas y agrupamos los problemas de Fracaso escolar y aprendizaje en dos grupos²⁸:

1- Problemas frecuentes en poblaciones de sectores vulnerables: Ausentismo, Bajo rendimiento, Repitencia, Deserción escolar.

2-Problemas frecuentes generalizables: dificultad en la comprensión de consignas orales y escritas, fallas en la organización del tiempo y espacio de estudio, bajo nivel de atención y de motivación para el aprendizaje escolar (con o sin hiperactividad), pobre cumplimiento de tareas extraescolares y de material de trabajo, dificultad para utilizar los conocimientos adquiridos en el año anterior. En concordancia con estas dificultades los estudiantes universitarios discriminan en porcentajes significativos dificultades para la argumentación y expresión oral, dificultades de organización del estudio como obstáculos personales y los institucionales están referidas a la masividad y dificultad para acceder a la información. (Maldonado & Torcomian, 2009)

Estas problemáticas son coincidentes con algunas que expresan los padres en motivos de consulta, donde suman disconformidad en relación a la escuela, la/ s docente/ s, los pares; o bien reproducen el discurso docente como ley deslizando comentarios sobre maltrato, falta de integración escolar, angustia frente a ir a la escuela; cuentan gran sorpresa por la situación de fracaso, en el ámbito de la escuela, totalmente inesperada o incomprensible. Expresan **"en casa o con la maestra de apoyo, hace las cosas, esto pasa solamente en la escuela."** (Fragmento recurrente en motivos de consulta), Esto último puede ser rápidamente corroborado en las entrevistas con los niños, donde ellos mismos no comprenden que sucede.

Las demandas o motivos de consulta por problemas escolares o de aprendizaje o las dificultades identificadas, requieren la realización de un proceso de diagnóstico que permita especificar su naturaleza, revisar las causas intervinientes y la manera en que interaccionan entre sí. Los múltiples factores se entretajan complicando los procesos de diagnóstico certero

²⁸Estas problemáticas corresponden a demandas recogidas a través de cuestionarios y/ o de entrevistas a docentes de los distintos niveles del sistema educativo provincial (1999/2009) como parte de la actividad de extensión de la cátedra Problemas de Aprendizaje. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

sobre los determinantes. (Cordié, A. 1998). Es común caer en un simplismo, y reducir el diagnóstico a algún factor en particular, descuidando que estos sin excluirse se complementan. El simplismo se vincula a miradas reduccionistas que niegan la complejidad referida por Morín. Es necesario promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales entendiendo a éstos como sistemas complejos. Interpretarlos desde los fragmentos, es decir, desde una única perspectiva es negar la relación existente entre los distintos elementos. Se hace necesario entonces “*ubicar todas las informaciones en un contexto y en un conjunto*”. (Morín, 1999). El ausentismo, el abandono o las dificultades de lecto-comprensión no obedecen a una sola razón y hay que ubicar toda la información recabada en un contexto y conjunto.

Problemas de Aprendizaje. Multideterminación

Podemos distinguir con fines explicativos cuatro grandes razones involucrados en los problemas para aprender: biológicas, sociales, pedagógicas o educativas y psicológicos. Describiremos a cada uno y como interaccionan entre sí. Correlativamente en la investigación realizada sobre el Aprendizaje y sus dificultades a nivel superior encontramos a partir de la sistematización de motivos de consulta de la instancia asistencial: dificultades Psicológicas, pedagógicas, institucionales y socio- familiares (Maldonado & Torcomian, 2009).

1- Factores biológicos: comprenden diferentes problemáticas. En primer lugar las que corresponden al orden genético y derivan en dificultades para aprender en dispositivos comunes. Enfermedades adquiridas durante el período de gestación o durante el primer año de vida. Habitualmente los niños, niñas o adolescentes que presentan problemáticas derivadas de estas situaciones pueden ser derivados directamente a una escuela especial o en ocasiones asisten a una escuela de modalidad común, donde requieren adecuaciones curriculares, de diversos tipo, según las necesidades especiales derivadas de cada situación singular. Las adecuaciones podrán ser curriculares, actitudinales, procedimentales.

Así mismo es posible incluir en las razones biológicas problemáticas que se desprenden de la desnutrición y que se articulan con problemas sociales más amplios.

Esta es una instancia generadora de múltiples problemas de aprendizaje. Un niño que no recibe los alimentos básicos necesarios durante el primer año de vida, podrá tener algunos déficits permanentes, severos, insalvables. Esta carencia interactúa con otras carencias, tales como estimulación insuficiente o nula. Así mismo, aquellos alumnos que concurren a la escuela primaria o media con una alimentación inadecuada, estarán imposibilitados de atender y mantener el ritmo de trabajo de otros niños, niñas y adolescentes.

El mecanismo de la alimentación durante las primeras etapas del ciclo vital se vincula al aprendizaje. Esta faceta biológica de los problemas de aprendizaje la retomaremos desde el quehacer del psicólogo.

2- Factores sociales. Están relacionados con el contexto y la cultura, con coordenadas históricas y geográficas. En esta dinámica relacional podemos identificar: la equidad en el acceso a la información/ formación, la convivencia, los cambios en las leyes, la presión de éxito presente en la sociedad actual, las diferencias económicas, miserias materiales que engendran otro tipo de miserias. Los grupos familiares producen y reproducen la cultura de diferentes formas.

Cada familia tiene una manera de relacionarse con la lectura, la curiosidad y el deseo de saber que se reproduce en las nuevas generaciones, guardando vinculación con el acceso que poseen a bienes materiales y simbólicos. Esos contextos familiares y sociales constituyen el

entramado de interacciones de los niños con el mundo. Los niños que no disponen tempranamente de libros (u otros bienes simbólicos), o que carecen de estímulos significativos para el aprendizaje, pueden no construir hábitos o deseos por la lectura. Aquí lo económico se encadena con lo psicológico. Los ambientes ricos en estimulación, proveen a los niños, niñas y adolescentes del capital simbólico que permite abordar lo escolar con cierto plus. (Bourdieu, 2003)

Si bien no todas las situaciones de precariedad ejercen las mismas derivaciones, dependiendo de la estructura familiar y de la inserción en la comunidad, el desempleo, la desnutrición, asociadas al desaliento familiar posicionan muchas veces al niño en el lugar de la pasividad y apatía. Sumada a la pobreza material en ocasiones la pobreza cultural, pone en tela de juicio el cumplimiento del ideal de igualdad de oportunidades.

La pobreza impacta de distinta manera en los grupos familiares, encadenándose a problemas afectivos cuando los niños no son cuidados transformándose en niños excluidos de derechos. En el esquema de pobreza de hace décadas los padres campesinos u obreros, tenían un sueldo digno y una estructura familiar que permitía conservar los cimientos. Los padres desempleados se sienten impotentes para criar y enviar sus hijos al colegio. La pobreza se vuelve estructural rompiendo el eje sostenedor de las familias. Esto produce un quiebre en la constitución familiar y los hijos quedan a la deriva. Los niños carentes de estos aportes, concurren a la escuela en desigualdad de oportunidades.

La obligatoriedad escolar extendida supone la democratización de la enseñanza para toda la población. Sin embargo el contexto actual de fragmentación social enfrenta a la segmentación del sistema escolar. (Tiramonti, G. 2004)

Los grupos favorecidos requieren y toman escuelas de élite para el acceso a los mejores puestos de trabajo y en el otro extremo las clases desfavorecidas deben conformarse con las llamadas escuelas urbano marginales que los dirigen hacia el desempleo y/o la incertidumbre.

Muchas veces, estos sectores sociales permanecen en el sistema, funcionando como los excluidos del interior, (Bourdieu, 1999) las que derivan en situaciones de sobre-malestar que hablan por ellos y que suelen no ser interpretadas.

Para contrarrestar la desigualdad de nacimiento durante la escolarización hay que diseñar, planificar y ejecutar, desde el Estado proyectos paralelos que compensen la situación planteada en los primeros años de vida. De otra manera el hiato será cada vez mayor e irreversible. A las escuelas del Estado, asiste la población más carenciada. Habría que pensar en construir herramientas desde allí de manera interdisciplinaria (bibliotecas, talleres, computadoras, escuelas para padres, entre otros). ¿Es posible pensar que aquellos que ingresan a la escuela con un capital simbólico insuficiente, podrían alcanzar a igual oferta educativa, iguales aprendizajes? ¿No habría que pensar en compensar estas carencias con algunos recursos alternativos?

3- Factores educacionales. Son los generados por la propia organización escolar, involucrando la dialéctica entre el funcionamiento del sistema educativo, la escuela, la convivencia, los modelos de gestión y la relación docente/ alumno. Este es un aspecto relevante al momento de diagnosticar problemas de aprendizaje.

“Burros” es la sentencia que enuncia una maestra de 3er grado de primaria si los niños y niñas demoran en terminar las actividades áulicas. (Fragmento de entrevistas a alumnos de 3er grado)

Esta situación provoca en un niño sin dificultades de aprendizaje o escolares, sintomatología diversa: diarrea, dolor de panza y no querer ir a la escuela. Este tipo de escena muestra formas de ejercicio de violencia simbólica y suelen ser recurrentes con distintas modalidades. Esta situación escolar vivenciada como atemorizante permite ilustrar el enlace entre experiencias de la historia de desarrollo individual que para su comprensión requieren tomar el desencadenante escolar.

El entrecruzamiento de experiencias muestra que para comprender el padecimiento infantil es necesario tener en cuenta como la relación docente/ alumno se inscribe en la serie psíquica sin embargo además requiere la intervención del psicólogo educacional.

Consideramos que el diagnóstico de problemas de aprendizaje debe ser analizado en los contextos donde tiene lugar, es decir en el aula. La modalidad de aprender y enseñar como el estilo del docente se vincula con los procesos de aprendizaje de los alumnos. El aula es el espacio de interacciones cruzadas entre pares y docente, donde se establecen distintos “entres”. El triángulo básico se establece entre el sujeto de aprendizaje, el sujeto de enseñanza y el conocimiento en juego. Así mismo es fundamental el establecimiento de una relación transferencial que promueva el aprendizaje. Ésta incluye la capacidad del docente de mostrar y transmitir el contenido en cuestión. (Fernández, A. 2000)

Es importante que el docente no se identifique con el conocimiento, ya que éste mecanismo anula la tríada. La exclusión del tercero, obstaculiza el proceso de aprendizaje de los alumnos. (Torcomian, 2006). Entendemos que puede existir una patología del aprendizaje independiente del niño, que se desprende de errores metodológicos, curriculares o actitudinales.

4. Los factores psicológicos, son aquellos donde podemos leer el fracaso como síntoma o como trastorno. Guardan relación con el ámbito clínico sin embargo consideramos fundamental el diagnóstico y orientación del psicólogo educacional, dado que el entramado donde estos se presentan encadenan la historia individual con la escolar.

Bleichmar, S. (2000) discriminalos problemas de aprendizaje de los problemas de inteligencia. Los trastornos o problemas de aprendizaje pueden no incluir problemas de inteligencia. Éstos están relacionados “*con la problemática específica de la constitución de los procesos de pensamiento y simbolización*” (Bleichmar, 2000)

Generalmente los problemas de aprendizaje tienen que ver con aspectos neuróticos que permiten un trabajo analítico. Los problemas de inteligencia requieren un cambio sustancial en la forma de abordaje, están relacionados con situaciones vivenciadas como traumáticas durante los primeros tramos de vida y a veces a cuestiones del orden biológico.

El trabajo en el campo educacional y clínico enfrenta a problemas donde es esencial el diagnóstico diferencial. Los problemas de aprendizaje se expresan de distintas formas. Pueden tomar la forma de inhibición, afectando la dinámica de articulación entre los niveles de inteligencia, el deseo, el organismo y el cuerpo, redundando en un atrape de la inteligencia y la corporeidad por parte de la estructura simbólica inconsciente. Para comprenderlo debemos aproximarnos a la dinámica familiar, acercarnos a la historia del sujeto. Para resolverlo debemos desatrapar la inteligencia y movilizar la circulación patológica del conocimiento en el grupo familiar. (Alicia Fernández, 2000).

La inhibición corresponde a la detención de un acto. El mecanismo inhibitor consiste en parar, detener, interrumpir un movimiento: en este caso el movimiento del pensamiento y de los mecanismos cognitivos. (Ocurren a cualquiera en determinadas situaciones sin establecerse

como patologías. En la actualidad la inhibición psicológica se ve favorecida por las características del contexto, sin embargo Freud la definía como “la limitación de una función” (sexual, alimentaria, motora, laboral). En este caso el mecanismo de defensa funciona no queriendo saber. Esto puede deberse a distintas razones. Algunas inhibiciones tendrán que ver con el esconder, con la información no suministrada con los adultos alrededor. La inhibición temprana puede derivarse en problemáticas severas de desarrollo.

Los problemas de inteligencia remiten a tiempos temprano del desarrollo del ciclo vital, a los vínculos constitutivos y se vinculan con el desarrollo de los procesos de simbolización. Para facilitar la comprensión del concepto traemos un caso clínico de un niño de 6 años. El motivo de consulta es por derivación escolar debido a los problemas para aprender en primer grado. La madre expresa su angustia por el mal rendimiento escolar y cuenta que lo ve cansado justificando - *esto será porque su hijo no come nada, no pide*-. Se le repregunta y explica -*en realidad toma Ades, come banana, galletas dulces, yogurt, helado, indistintamente se trate de almuerzo o meriendas y ningún otro alimento*-. En la construcción de la historia vital la madre relata que el niño nace estando ella en proceso de duelo por la pérdida de su padre en 5to mes de embarazo. Posteriormente se mudan a una gran ciudad donde no hay familiares que los ayuden y el niño es dejado a los 45 días entre 10 y 12 hs diarias en la guardería. Ella recuerda que lo retiraba orinado y en malas condiciones de higiene de la misma. Al preguntarle sobre este hecho, responde que nada podía hacer al respecto porque ella tenía que trabajar y estaba agotada (Fragmentos de entrevista a la mamá)

En la primera entrevista con el niño, se observa que es muy cariñoso en el saludo siendo que no me conoce. Se observa que tiene dificultad para mantener la boca cerrada, tomando distintos juguetes o elementos para chupar (juguetes, lápices, plastilina). Sus dibujos son de mucha pobreza, sin discriminación de espacios, con figuras humanas rudimentarias de semejanzas con insectos ya que él los dibuja de igual manera. Durante el proceso diagnóstico comienzan a aparecer comportamientos destructivos, con los objetos y agresivos con la terapeuta.

Su juego es estereotipado repitiendo siempre las mismas escenas: arma filas de autos donde aparece un inspector pidiendo un carnet o utiliza títeres de un mismo personaje vacíos de contenido. Otro aspecto que llama la atención es que el niño hace que es un perro. No juega al perro. Dice “*soy perro o soy oveja. Como pasto, como caca, como arañas*.” Por momentos pierde lo ficcional del juego. Al decir de Piaget, no juega porque el niño cuando juega al perro sabe que no es perro. Estos fragmentos abren a varios interrogantes para pensar en los obstáculos durante el desarrollo del ciclo vital que luego derivan en problemas para aprender y requieren un diagnóstico diferencial de alta complejidad ya que involucran los primeros tiempos de vida.

Se identifica que en las interacciones no hay barreras, ni internalización de reglas. Los no pueden ser sí. Presenta gran dificultad para usar el lenguaje y hablar de las cosas que le pasan para su edad. El primer problema que aparece en la historia del niño no refiere al aprendizaje sino a la alimentación, particularmente los sólidos. El análisis de la vinculación con los alimentos que selecciona y su modo de comer muestra que solo chupa y no mastica ninguna comida. Chupar es su forma de vincularse con los alimentos y juguetes. Sin embargo es un modo predominante de interacción S-O durante el primer año.

Encontramos problemas para comer sólidos, para masticar, falta de miedo frente a peligros reales, dificultades en hablar, para dibujar, para producir, lo que orienta a remitirse a

inscripciones ubicadas en los primeros tiempos de vida y al diagnóstico de dificultades en los procesos simbólicos. En los primeros tiempos de vida el bebé está provisto de montajes auto conservativos pero necesita de un adulto a cargo de la crianza que permita una matriz para la constitución de la simbolización. En esta situación la mamá estaba de duelo lo que no permite establecer una matriz inicial de apego pero además por razones económicas trabaja muchas horas diarias tercerizando el cuidado del niño a una institución que aparentemente no ejerce funciones de cuidado. No hay otro humano que tome al niño para cubrir el proceso de humanización. Entendemos que el bebé que no consiguió tener una simbiosis inicial, no pudo tolerar el abandono que significó ser dejado en la guardería donde según la mamá fue poco cuidado por los adultos en cuestión.

La inteligencia para Bleichmar, S. (2004) no es solo apropiarse de la realidad para sobrevivir en sentido autoconservativo, sino la capacidad de crear una realidad que transforme incluso las necesidades básicas del sujeto. La supervivencia física del bebé estuvo cubierta pero hay fallas o carencias para permitir vínculos que hagan de soporte para el pasaje a la producción de simbólica. La manera en la que el bebé y la madre o adulto a cargo de crianza se relaciona marcan el desarrollo del mismo. Madre e hijo conforman de partida una unidad inseparable. A partir del nacimiento y del primer contacto la madre le ofrece un universo de alimento, contactos, palabras, que sostienen al bebé, ligando la angustia para superar el desamparo inicial. No es solo alimentar sino abrazar al bebé y otorgar una experiencia de plenitud, primera experiencia de satisfacción, que el sujeto buscará recuperar en el futuro, a partir del cual el psicoanálisis explica el surgimiento del deseo motor del aparato psíquico de la creatividad a partir de la falta. (Torcomian & Sismondi, 2004)

La hipótesis es que los trastornos en la alimentación, comer de manera selectiva determinados alimentos, podría ser una modo de lenguaje en el que el niño expresa esta carencia de adultos a cargo de las funciones de crianza. La modalidad de alimentación se liga con el aprendizaje. Esta situación rápidamente esbozada muestra que en este tipo de situaciones se requiere de un diagnóstico que oriente en la necesidad de tratamiento para el niño y orientación para padres y maestros para acompañar un proceso de corto, mediano y largo plazo.

Conclusiones

Este trabajo permite más que concluir avanzar en un protocolo de acción en los diagnósticos de problemas de aprendizaje. De la revisión teórica y sistematización de demandas y motivos de consulta tanto del ámbito educacional o clínico encontramos que los problemas de aprendizaje son complejos y están multi-determinados. Entre los factores encontramos razones biológicas, sociales, familiares, educacionales y psicológicas.

En los contextos institucionales los diagnósticos de los psicólogos educacionales deben realizarse en los espacios donde los aprendizajes tienen lugar. Así mismo observar a los niños, niñas y adolescentes en recreos e interacciones en espacios informales. Como primer paso entendemos que las entrevistas grupales reducen el estigma de “alumno problema”.

Cuando el entrecruzamiento entre las condiciones escolares con razones de la historia individual lo requieran es necesario recabar la mayor cantidad de información sobre la biografía del niño, niña o adolescente, describir la forma de simbolizar (dibujos y alguna técnica proyectiva como el CAT) y la lógica operatoria (pruebas simples, juegos o wisc), caracterizar la historia libidinal y recabar datos sobre los primeros tiempos de vida, conexión con las

identificaciones parentales y ejercicio de las funciones de crianza y organización. Sugerimos incluir información sobre los primeros aprendizajes, juegos e interacciones sociales y el lugar del futuro en la familia para los hijos (ideales). Estas acciones pueden ser realizadas por el psicólogo educacional o clínico dependiendo de los contextos. El tratamiento asistencial externo al escolar no puede ignorar a la escuela para quién debe elaborar sugerencias sin rotular o emitir determinantes taxativos sobre el futuro del paciente-

Entre las acciones que debe realizar el psicólogo educacional se encuentran: Orientar a los padres, a profesores o maestros, derivar al niño a una instancia asistencial. Muchas situaciones pueden resolverse en la escuela dado que el entramado entre factores incluye la escuela como generadora de dificultades.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2000) Clínica Psicoanalítica y Neogénesis. Bs. As.: Ed. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1999): La miseria del mundo, Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- Bourdieu, P. (2003): Capital cultural, Escuela y Espacio social, Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Castorina, J. (1999) Los Problemas de una Teoría del aprendizaje: una discusión crítica. Bs. As.: Temas de psicopedagogía N 5 .
- Cordié, A. (1998). Malestar docente. Bs. As.: Ed. Nueva Visión.
- Fernández, A, (2000). Los idiomas del aprendiente. Bs. As. Ed. Nueva Visión
- Ferreiro, E (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. Mexico
- Freud, S.() Obras Completas. Bs.As. Ed. Amorrortu
- González Rey, F. (2007): Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórica cultural, Thomson Eds., México._
- Maldonado, H. (2004). Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba: Ed. Espartaco.
- Maldonado, H. y Torcomian, C. (2009): “El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior”, Informe de articulación entre la instancia de investigación y asistencia, Córdoba, Argentina.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. O.N.U. para la educación. Francia
- Piaget, J. (1970): Psicología y Epistemología, Emece Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Rivas Flores, J. (2008): “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, Revista de Educación n. 353, Septiembre-Diciembre 2010: 187-209.
- Shlemenson, S. (1999) Problemas de Aprendizaje y Fracaso escolar. Bs As. : ensayos y experiencias N.15
- Tiramonti, G. (2004): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media, Ed. Manantial, FLACSO, Bs.As

Torcomian, C. (2004) "Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes. Salud y Educación". Revista Nuestra ciencia Del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.

Torcomian, C. (2006): "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno", En: El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo, Cap. "Estudios Platónicos II", Ediciones del Copista, Año 2006, ISBN: 978-987-563-103-8.

Vigostky, L. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Crítica, Barcelona, España

LOS SÍNTOMAS DEL TDAH, SÓLO LA PUNTA DEL ICEBERG. CLÍNICA DE LO NEGATIVO

Esparza Meza Eva María^{*29}

*Facultad De Psicología. Universidad Nacional Autónoma De México
Ciudad De México. México*

Introducción

En las últimas décadas se viene observando el fenómeno de la excesiva patologización de la infancia, existe una gran cantidad de niños “acusados” de ser hiperactivos e incapaces para atender en clase; según Reiff (2011), la prevalencia va de entre el 3 y 19% de la población infantil. Cubiertos bajo el halo de la “cientificidad”, la neuropsiquiatría se ha empeñado en convencernos del origen genético y neurológico del denominado TDAH, negando cualquier etiología relacionada con factores psicosociales y demeritando las intervenciones psicoanalíticas por carecer de “evidencia científica sobre su eficacia” (Antshel, Macias y Barkley, 2009; p.532). La comunidad psiquiátrica de México³⁰ y Latinoamérica, ha seguido a pie juntillas la normatividad impuesta por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), difundida a través del Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM), de tal manera que se considera existen en Latinoamérica, más de 36 millones de personas diagnosticadas con el trastorno (Barragán, et al., 2007); es tal la situación, que abundan las investigaciones que abordan los aspectos neurológicos del TDAH y los beneficios del tratamiento medicamentoso. Dentro de este contexto, las investigaciones psicoanalíticas que tratan concretamente sobre dicho trastorno son escasas, de ahí que, apelando a la ecuación etiológica sugerida por Freud (1917 [1916-17]), me enfoqué en indagar en torno a los aspectos psíquicos subyacentes a la sintomatología del TDAH, planteando el supuesto teórico de que los síntomas, tal como los conocemos, constituyen solamente la punta del iceberg, debajo de éste, existe un entramado donde se conjugan factores constitucionales y experiencias de vida tempranas, que originan fallas en la estructura psíquica, dando lugar a la emergencia y evolución de la sintomatología.

Marco conceptual

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), ha tenido una “inquietante” y controvertida historia, que inicia con los casos de defecto en el control moral de Still (1902, citado en Smoyak, 2008); desde entonces, el cuadro ha cambiado de nombre constantemente hasta llegar a la denominación actual, impuesta mediante la clasificación diagnóstica de los trastornos mentales (DSM). Comstock (2011) comenta que en la época de Still, se pretendía someter a los niños incorregibles y rebeldes a las prácticas eugenésicas de la ciencia, porque representaban una amenaza para la sociedad. Sin embargo, unas cuantas décadas después, comenzó a pensarse que tales casos se

²⁹ Psicóloga. Maestría en Psicología Clínica. Doctorado en Investigación Psicoanalítica. Profesor Asociado C en Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

³⁰ Se estima que en México existen más de 1,500,000 niños con TDAH. evaesparzam@comunidad.unam.mx

debían a alguna lesión cerebral, así empezó la búsqueda incesante de la causa orgánica, donde Bradley (1937) jugó un papel trascendental, ya que luego de administrar bencedrina (tipo de anfetamina) a 30 niños de entre 5 y 14 años, -hospitalizados por presentar diferentes tipos de perturbaciones conductuales- reportó que habían ocurrido cambios significativos en disciplina y aprovechamiento escolar. La mejoría de los síntomas ante la administración de medicamentos, incluyendo antipsicóticos, se constituyó en la mejor evidencia de que la hiperactividad y otras conductas indeseables eran causadas por un daño cerebral, dentro de la psiquiatría comenzó a predominar el discurso de que si el medicamento tenía efecto era porque existía una patología neurológica; de este modo, el niño “rebelde” considerado una amenaza social, pasó a ser un discapacitado, así, se acuñó el diagnóstico de lesión cerebral mínima, que al no poder ser confirmado se sustituyó por disfunción cerebral mínima; Eisenberg (1972) nos dice que, como ambos términos resultaron insatisfactorios, se sugirió el término de reacción hiperquinética de la infancia, incluido en el DSM II.

La declaración de la causa orgánica, condujo al vertiginoso incremento en la cantidad de niños diagnosticados con TDAH, privilegiándose como único tratamiento válido el farmacológico; desde entonces, señala Rafalovich (2001), el trastorno se volvió jurisdicción exclusiva de la neurología y psiquiatría; desde su punto de vista, ni la psicología ni el psicoanálisis han aportado suficientes argumentos para rebatir convincentemente la perspectiva hegemónica; así, el trastorno representa el modo en que se ejerce el poder, sea institucional, familiar, escolar o de las agencias institucionales de salud. La polémica en torno al diagnóstico se agudizó a partir de la Conferencia de Consenso (1998), organizada por Instituto Nacional de Salud (NIH) de Estados Unidos; de un lado, aquellos que defienden su existencia y causa orgánica basándose en un supuesto cúmulo de evidencias científicas (Barkley, 2002), descalificando toda posición crítica; en el polo se declara al TDAH como inexistente, un “fraude”, ficción que reditúa cuantiosas ganancias a la industria farmacéutica (Baughman, 2003). En una postura intermedia, Seidler (2011) menciona que ha sido prematuro y erróneo aceptar, sin refutar, la conceptualización biológica del trastorno, considera que su etiología obedece a la interacción de diversos factores: genéticos, neurológicos, psicológicos y ambientales; por su parte, Bleichmar y colaboradores (2007) se pronunciaron contra la patologización de la infancia, argumentando que el diagnóstico de TDAH requiere de una investigación clínica exhaustiva y un diagnóstico riguroso. Los niños no son inmunes a los padecimientos psicológicos o psiquiátricos, no obstante, pareciera que nos encontramos ante un exceso que obedece a diversos factores ideológicos y económicos; en lugar de entender lo que le sucede al niño, se recurre a la medicalización, una manera mágica y rápida para curar nuestros males. En medio del desencuentro entre las diversas posturas que luchan por obtener el dominio sobre el trastorno, se ha olvidado al niño; así, los niños etiquetados con TDAH, no están siendo escuchados adecuadamente, se ven únicamente como entidades biológicas sin considerar las circunstancias de su devenir histórico.

En la actual clasificación de los trastornos mentales DSM 5 (APA, 2013) el TDAH se encuentra dentro de los “Trastornos del desarrollo neurológico”, como si no hubiese duda alguna sobre su etiología, aunque al mismo tiempo se establece que no existen marcadores biológicos para emitir el diagnóstico; así mismo, se siguen manteniendo los 18 criterios diagnósticos agrupados en dos componentes sintomatológicos: a) dificultades para mantener la atención y b) hiperactividad – impulsividad. Persisten también los tipos combinado, con predominio inatento y con predominio hiperactivo – impulsivo. En general, los criterios constituyen un conjunto de enunciados ambiguos en su frecuencia y contenido, siendo quizá, uno de los más representativos el de “A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio”. Bajo estos criterios se establece la prueba fehaciente del diagnóstico, aunque bien visto, la inconsistencia de todo el proceso ha ocasionado que cualquier niño en conflicto, ya sea con sus padres o el sistema escolar, sea diagnosticado con el trastorno; los maestros y el propio sistema escolar se han vuelto parte del “consenso de expertos”, lo que les da el poder suficiente para influir en las decisiones de los padres, promoviendo la imposición de un modelo médico para problemas que son esencialmente escolares, en donde pareciera que todo niño que no

encaja dentro del sistema, padece algún trastorno psiquiátrico que generalmente se refiere a problemas de aprendizaje o de conducta donde se ubica al TDAH.

Si bien desde la perspectiva psicoanalítica las investigaciones específicas sobre TDAH son escasas o se aborda de manera diferente, es posible encontrar algunos autores que han decidido indagar acerca del tema; de hecho, fue Winnicott (1962) el primer psicoanalista en referirse al concepto, en “La integración del yo en el desarrollo del niño”, explica que la personalidad se construye a partir de una pauta de continuidad del “seguir siendo”, que está fundamentada en el cuidado y protección de la madre, cuando esta continuidad se rompe persistentemente, ocurre una fragmentación del ser que generará una psicopatología en el desarrollo, “en la etiología de la inquietud, la hiperquinesia, la falta de atención (más tarde denominada incapacidad para concentrarse) podría haber un factor muy temprano, que data de los primeros días y horas de vida” (p. 79).

Para autores como Günter (2014), Janin (2006), Leuzinger et al. (2011), Salomonsson (2011), entre otros, el TDAH puede pensarse como una formación defensiva ante perturbaciones tempranas en la relación de objeto, así como experiencias traumáticas, que el yo infantil es incapaz de metabolizar, originando problemas en la regulación afectiva y comportamental. Se ha encontrado que son frecuentes las relaciones madre-niño caracterizadas por una ambivalencia extrema, donde ha fracasado el sistema de contención o paraexcitación materna, lo que genera una deficiencia precoz en la constitución del yo que dificulta la simbolización y deja al niño a merced de la presión continua y desmedida de las pulsiones, en un estado de inundación que lo incapacita para procesar tanto los insoportables sentimientos de frustración y desamparo como los apremios provenientes del exterior, esta imposibilidad de elaboración puede afectar la transición entre el proceso primario y secundario que se relaciona tanto con la capacidad para enfocar la atención, como para dominar la excitación y la gratificación. También se ha observado que los niños con TDAH, es común la ausencia física y psíquica del padre, lo que deja al niño y la madre dentro de un círculo de excesiva excitación. Janin (2006) y Leuzinger, et al. (2011) consideran que la falta de atención está relacionada con fallas narcisistas que dificultan la investidura del mundo externo, cuando éste se percibe hostil y peligroso, el niño tiende a refugiarse en su propio mundo fantasmático que le resulta más gratificante. Así mismo, no debe confundirse la vitalidad e inquietud con la hiperactividad, en tanto que el movimiento vital se vincula a un objetivo y se ajusta a un plan; la hiperactividad, para ser considerado como tal, debe ser tan desorganizada, que incluso el niño corra riesgo de hacerse daño, la hiperactividad es un movimiento caótico, sin sentido, no revela un plan preestablecido, es un estallido motriz sin conexión con una representación verbal.

Desde la perspectiva psicoanalítica el TDAH puede concebirse como resultado de fallas tempranas en la conformación del psiquismo; en este sentido, para Aulagnier (1986a) la historia que precede al nacimiento del individuo, juega un papel trascendental, ya que previamente le otorga un lugar y un papel dentro de la historia familiar. Mucho antes de que el niño vea la luz del mundo, existe un discurso que lo antecede, conjunto de enunciados concernientes al niño que constituyen una sombra hablada, estructurante y protectora, pero también amenazante; cuya función es asegurar la transmisión transgeneracional del sistema de significaciones que comprende tanto los patrones de identificación, anhelos e ideales, como las leyes, exigencias y prohibiciones del orden cultural en su conjunto. Las fallas en la estructuración psíquica de los padres, juegan un rol patógeno en este proceso de transmisión, de tal forma que la sombra hablada se torna presagio de una catástrofe, especialmente cuando no protege del retorno de lo reprimido, de la realización de un antiguo anhelo, el deseo de tener un hijo de la madre; deseo de maternidad que es la negación de un verdadero deseo de hijo. Por otro lado, el investimento narcisista que la madre hace del niño en gestación, puede verse obstaculizado por la zozobra, el odio y el temor, dejando la huella del displacer suscitado por su concepción y gestación y perturbando el estado de preocupación maternal primaria. Las fallas en la investidura fetal dependen tanto de la ausencia o distorsión del deseo de hijo, como de la carencia de apoyo de la pareja y las experiencias vividas por la mujer durante el embarazo (Castoriadis-Aulagnier, 1975; Winnicott, 1960).

A su nacimiento, el bebé se encuentra con el mundo circundante y la psique materna, inaugurando la vida psíquica; en este aspecto, la función de los padres es garantizar un entorno donde el niño pueda encontrarse a sí mismo, desarrollarse como persona y descubrir el mundo. Desde el nacimiento mismo o incluso antes, el niño experimenta tanto sensaciones de placer como de displacer, es en relación a éste que el trauma de nacimiento se acompaña de experiencias de sufrimiento; situación que Roussillon (1995) refiere como trauma perdido, trauma psíquico/prepsíquico que tiene consecuencias en la estructuración psíquica, pero que ocurrió antes de que se pudiera registrar una representación psíquica. Las experiencias traumáticas tempranas, disminuyen el efecto estructurante del narcisismo (Freud, 1914) y por ende del funcionamiento psíquico; Green (1983, 1993) refiere que en las grandes heridas narcisistas se encuentran involucrados ambos padres, generando una vulnerabilidad nociva para el yo.

Las fallas en los cuidados maternos afectan seriamente la constitución psíquica, en este sentido se inscribe la depresión materna; una madre deprimida, es para el niño el equivalente de una “madre muerta”, incapaz de prodigar afecto, no se interesa por el niño e introduce un elemento negativo incompatible a la experiencia de placer, que produce la experiencia de desamparo en el bebé, transformando la investidura libidinal en su opuesto: desinvestidura masiva en el orden del narcisismo negativo, que tratará de ser remediada por el infante mediante expresiones de destructividad y odio, ya que no solamente se enfrenta a la pérdida del objeto, sino también a una pérdida de sentido. La fragilidad generada en la estructuración psíquica promueve la fijación en la analidad que, de algún modo, protege al niño de la pérdida de sentido (Green, 1983, 1993). Si a estas circunstancias, se agregan las experiencias traumáticas repetitivas dentro de un ambiente hostil y poco favorecedor, podemos comprender la aparición de diversos síntomas que dan cuenta de la amenaza que se cierne sobre la integración psíquica del niño.

Método

Estudio cualitativo que plantea el supuesto teórico de que los síntomas del TDAH son meramente la punta de un iceberg, debajo de éste existe un conjunto de experiencias de vida que han afectado la estructura psíquica del niño y que, concatenadas entre sí, determinan la emergencia y evolución de la sintomatología. Para esta investigación se derivaron 3 categorías de análisis: a) sintomatología: escrutinio del surgimiento y evolución sintomatológica; b) experiencias de vida: antes, alrededor y posteriores al nacimiento y c) fallas en la estructura psíquica. Se trata de un estudio de casos múltiples donde se privilegia la narración y escucha de toda una vida, con la finalidad de entender el objeto de estudio y dar sentido a la historia del sujeto.

Respetando los preceptos éticos, participaron 6 niños (4 hombres y 2 mujeres) de 8 a 11 años de edad, así como sus padres. La información obtenida provino de diferentes fuentes: entrevista a profundidad, con los padres (en conjunto o separados), abuela (cuando fue necesario) y niño; expediente clínico (niños remitidos por el hospital), aplicación de cuestionario de síntomas, pruebas grafoproyectivas, hora de juego diagnóstica y sesiones psicoterapéuticas. Los datos se interpretaron bajo un dispositivo de interanálisis, en donde como señalara Freud (1940 [1938]), el material con que trabajamos, emana de lo que nos comunica el paciente en sus narraciones, asociaciones, reacciones transferenciales, operaciones fallidas; agregaría que también sus dibujos y juegos, “todo ello nos ayuda a establecer construcciones sobre lo que le ha sucedido en el pasado” (p. 178).

Resultados y discusión

Se confirmó el diagnóstico de TDAH en todos los participantes, con un grado de severidad entre moderado y severo, predominando el tipo combinado en comorbilidad con problemas de agresividad, trastorno desafiante oposicionista, depresión, ansiedad y problemas en el desempeño escolar principalmente lectura, expresión escrita y matemáticas; aspecto que evidencia la heterogeneidad sintomática del cuadro. Resalta que dentro del ámbito familiar el síntoma que más molesta es la

hiperactividad – impulsividad. Los 6 participantes manifestaron diversos síntomas desde una edad muy temprana como dificultades de lenguaje (3 casos), agitación, llanto excesivo, irritabilidad, problemas del sueño (5 casos), retraso psicomotor (2 casos), problemas para lograr el control de esfínteres (4 casos), un caso de enuresis y un caso de problemas neurológicos (convulsiones) derivados de sufrimiento fetal e hipoxia. Ya durante el desarrollo, estos síntomas evolucionaron hacia el TDAH, siendo identificados cuando ingresaron a la escuela, algunos desde preescolar (4 casos). Estos casos nos muestran que los síntomas emergen muy pronto en el desarrollo de los niños y van evolucionando hasta convertirse en un laberinto sin salida para el niño, su familia y las personas de su alrededor; tal complejidad indica que la sintomatología característica del trastorno no aparece de la nada, ni puede explicarse exclusivamente desde la perspectiva biológica.

En todos los casos se advierte el fracaso en la investidura fetal, embarazo vivido como una experiencia física y/o psíquicamente displacentera (5 casos); así, desde antes de su nacimiento, la historia de estos niños (incapaces de “estarse en un solo lugar”) estuvo signada por lo negativo, en el sentido de carencia, de algo que debió darse pero no ocurrió, ya que la concepción no obedece al deseo de hijo compartido por la pareja parental (Aulagnier, 1986), por lo tanto no se construyó un espacio libidinizado para ese hijo; aspecto que queda reflejado cuando una de las madres comenta: *“no estábamos conscientes de que no estábamos construyendo una familia”*. Se manifestaron problemas en la transmisión generacional (5 casos), madres que nos hablan de sus dificultades con sus propias madres porque a pesar de *“esforzarse para agradarlas, nunca lo lograron”*, *“nunca le daba gusto”*; tratos fríos y de rechazo que se actualizan cuando ellas tuvieron a sus propios hijos, perpetuando el ambiente familiar patógeno de repudio y violencia. Sombra amenazante que inscribió pactos transgeneracionales de odio, rechazo u ofrenda, que nos remite a las propias fallas estructurales de los padres y fijan las condiciones que posibilitan la psicopatología (Castoriadis-Aulagnier, 1975).

La llegada al mundo no fue fácil para estos niños, un nacimiento que en general no representó placer para la pareja parental (5 casos) y que despojó al niño de su lugar dentro de la familia (Aulagnier, 1986); 4 niños nacieron en una situación muy complicada, ya fuera para ellos o la madre, destacando la experiencia de sufrimiento fetal. Resalta la ausencia de apoyo de la pareja, la violencia, odio y sensación de soledad que conjugadas con el nacimiento de un hijo que no corresponde al ideal y no representa la completud, remueve los viejos fantasmas que promueven el surgimiento de congoja, tristeza, culpa y dolor, sentimientos que interfieren con la libidinización del bebé y que inscribieron la experiencia de un pictograma de rechazo (Castoriadis-Aulagnier, 1975). Por otra parte, al encuentro con el mundo, estos niños conocieron el sufrimiento, fuente de una angustia de desamparo que dejará huellas en la relación que el niño establezca con su cuerpo y la realidad externa; solamente la madre puede consolar ese sufrimiento orgánico – psíquico, pero en estos casos el sosiego no llega, ella o el niño no están, el hospital es el ámbito que los separa. Amarga experiencia vivida en los albores de la vida que produce una falla temprana en la constitución psíquica, en donde el desafío, más que un síntoma, representa una respuesta adaptativa que le permite al niño desafiar a la muerte.

Los resultados coinciden con lo observado por otros autores (Günter, 2014; Janin, 2006; Leuzinger et al., 2011; Salomonsson, 2011) en relación a la presencia de perturbaciones tempranas en la relación de objeto de los niños con TDAH, ya que luego de la falla en la investidura fetal y un desafortunado encuentro con el mundo, las cosas no mejoraron, la relación madre - niño desde un principio se vio seriamente comprometida; en estos casos se pudo constatar una relación madre-bebé donde no circuló el placer, lo que a decir de Winnicott (1962), constituye una amenaza para la integración y la adquisición de la confianza en sí mismo; un ejemplo de ello es la narración de una madre cuando relata que ella y su hija se llevan mal desde que ésta nació *“nos llevamos mal desde que M nació... cuando me dejaron entrar (a la UCIN) para verla, ella no me quiso ver, se volteaba para el otro lado... después, yo era muy agresiva con la niña, le gritaba mucho y le decía cosas”*. Desde el comienzo de su existencia, estos niños sufrieron los efectos destructivos de una profunda herida narcisista (Green, 1983) que en ciertos casos involucró a ambos padres, algunos afortunadamente rescatados por las figuras sustitutas (abuelos, tía abuela, bisabuela), aunque como Green comenta, lo negativo del objeto es más real que

lo positivo de cualquier sustituto. Así pues, la relación objetal de estos niños estuvo caracterizada por la desinvestidura temprana, lo que conlleva una carencia narcisista y por ende la pobreza del yo.

Por otra parte, 4 casos padecieron los efectos adversos derivados del “complejo de madre muerta”, relación caracterizada por el desinterés de la madre por el niño, aunque en 2 de estos niños más bien identificamos el cuidado de una madre de “núcleo frío” (Green, 1983). Los otros 2 casos representan las heridas narcisistas provenientes de un cuidado maternal que denomino como “distorsión de la preocupación maternal primaria”, madres que al estar absortas en sus propias preocupaciones prodigan cuidados desprovistos de placer. Tanto en la madre deprimida (madre muerta), como en la excesivamente preocupada, además del desinterés por el niño, existe una falta de respuesta al gesto espontáneo, falla para entender las necesidades de infante y respetar sus ritmos (Winnicott, 1960); lo que involucra una desinvestidura catastrófica para el niño, no solamente se le priva de amor, además implica “una pérdida de sentido, pues el bebé no dispone de explicación alguna para dar razón de lo que ha sobrevenido” (Green, 1983; p. 216), pérdida de la que el bebé trató de defenderse infructuosamente con la agitación, irritabilidad o llanto, que la madre no pudo contener; condiciones que más tarde evolucionaron hacia el movimiento desorganizado e impulsivo, característico de los niños con TDAH.

Las experiencias posteriores al nacimiento nos hablan de fallas en la función materna que dificultaron la integración psíquica y dieron paso al preámbulo de la sintomatología, aspecto en el que se coincide con la postura de Janin (2006) y Leuzinger, et al. (2011). Inmersas en sus propias problemáticas narcisistas, las madres de estos niños, a pesar de algunos intentos, no lograron convertirse en “madres suficientemente buenas”; algunos de sus enunciados reflejan sus dificultades para asumir la función materna, una de ellas dice: *“abandoné mucho a mi hijo”* (por la depresión); otra refiere: *“estaba como ida... cuando se me pasó (la depresión) le daba todo porque me sentía culpable”*; otra: *“hice a un lado a M, la evitaba, me desesperaba”*; una madre menciona: *“yo casi no veía al bebé”*; la abuela materna de uno de los niños: *“su mamá [de A] era muy fría con el niño, no era paciente ni cariñosa... se desesperaba mucho y se enojaba... el cuidado de ella no era bueno”*; los niños se enfrentaron a las fallas en la función materna de sostén, de unos cuidados realizados más por obligación que por satisfacción y una presentación de objetos que no respetó su ritmo y que se relaciona con los primeros indicios de síntomas: inquietud, problemas del sueño, llanto y fragilidad psicósomática, que nos hablan de la consonancia entre la actitud materna de desesperación y la incapacidad del niño para tolerar una frustración y decepción que parecen no terminar y que dificultó la representación del objeto total (Winnicott, 1960, 1962).

Aunado a lo anterior, se advierte un entorno familiar conflictivo: cambio de cuidadores, antagonismos en la pareja parental, entre la madre y los abuelos, separaciones, violencia y maltrato; dentro de este contexto, surge la demora en el lenguaje (3 casos), asociada a las dificultades en la capacidad simbólica que permite enlazar el mundo interno y el externo, imprescindible para la capacidad de atender. 4 casos presentaron problemas para lograr el control de esfínteres, lo que se puede vincular con la incapacidad para regular la descarga y renunciar a la satisfacción pulsional, siendo el origen de una respuesta opositora hacia la imposición autoritaria, oposición que constituye la única vía para establecer su identidad como ser diferenciado, aunque oponerse intensificó en estos casos, el conflicto en la relación madre-niño, que condujo a la persistencia del vínculo de odio, repetición de lo transgeneracional porque “el odio sella un pacto de fidelidad eterna al objeto primario” (Green, 1993, p. 396). Encontramos que estos niños crecieron en un ambiente hostil y poco favorecedor, lo que vulneró su estructuración psíquica, de este modo, para cuando cursan el preescolar (5 casos), los síntomas antes descritos se mudan en agresividad, dificultades para atender, hiperactividad e impulsividad, dándose las primeras quejas escolares.

Conforme el desarrollo avanzó, se hizo evidente la fragilidad del yo, la dificultad para transitar del proceso primario al secundario y de la instauración del superyó; previamente se habían fijado las condiciones necesarias para el surgimiento de la psicopatología, pero los síntomas del trastorno se

manifestaron hasta el arribo de la latencia, cuando apareció un detonante que reactivó el trauma de lo negativo (Castoriadis-Aulagnier, 1975; Green, 1993). Este trauma suele tener lugar en los ambientes caóticos y/o violentos (como los de estos niños), donde lo imprevisible da origen a la confusión y las dificultades en la integración del sí mismo; los niños que crecen en estos contextos suelen manifestarse inquietos, con dificultades para concentrarse e incapaces de perdurar en una actividad (Winnicott, 1970); de ello da cuenta la evolución sintomática en nuestro participantes, que con el paso del tiempo se fue agravando y extendiendo sus efectos más allá del ámbito objetal, primero a la familia, luego al social y escolar. Además de las fallas en la función materna, será necesario considerar el abandono, falta de compromiso y/o exclusión del padre (todos los casos), aspecto que coincide con lo expuesto por Günter (2014), y que, implica la negación del papel valorizante del padre en el psiquismo del niño y propicia el fracaso tanto de la función protectora como del establecimiento de la ley paterna.

Green (1983) señala los efectos negativos producidos por los “traumas acumulativos”, en este sentido, a los ya de por sí sufridos por estos niños, se añadieron los provenientes del ámbito escolar, ambiente árido, poco estimulante y en algunos casos violento; de este modo, la escuela fue escenario de la repetición donde los niños son personajes invisibles, rechazados, desvalorizados y estigmatizados, donde se responde a las necesidades del niño ya con indiferencia, ya con violencia; en 2 de los casos se condiciona la estancia del niño a la medicación. El contexto escolar ha adquirido el carácter de lugar del redoblamiento de la violencia (Castoriadis-Aulagnier, 1975), sombra de una realidad destructiva que busca el acatamiento y la sumisión, que en lugar de privilegiar la continuidad del ser, quebranta el devenir psíquico del niño. La escuela representa el fracaso general de una sociedad que desatiende las necesidades de los infantes, pero busca a toda costa su acatamiento. En este sentido, los síntomas del TDAH significan el recurso para rebelarse ante la imposición, para hacerse de un lugar en el mundo; debieran por otra parte, ser una advertencia de que la escuela está, además, fracasando en la tarea de promover el pensamiento autónomo y creativo del niño.

Basándome en los planteamientos de Green (1993), propongo que las historias de vida de los niños participantes en esta investigación, nos remiten a una patología de la analidad primaria, resultado de las carencias, heridas del narcisismo negativo y traumas acumulativos. El niño se aferra a sus síntomas con un “sentimiento de propiedad” (p. 395), como si fuera lo único que lo habita, lo que llena las carencias dejadas por la pérdida narcisista. En esta patología, nos dice Green, las relaciones objetales van más allá de la ambivalencia, están signadas por un odio que lo ata permanentemente al objeto; de ahí la repetición con otros que semejan al objeto primario, que constantemente le devuelven una pobre imagen de sí mismo; dejando al yo en una condición de precariedad y confusión. Estos niños se encontraron con un mundo en el que no tienen lugar, su yo se ha conformado precariamente; cuando desde el exterior se le exige su atención, entonces parece que el yo retira esas investiduras, como las heces son retenidas para sí mismo, como una valiosa posesión que temiera perder, entonces su pensamiento se escapa hacia un mundo de fantasía más gratificante (Janin, 2006).

En relación al componente hiperactividad-impulsividad relacionado estrechamente con el comportamiento oposicionista-desafiante, constituye la representación psíquica de una pulsión anal que se debate entre la posibilidad de retener o evacuar (Green, 1993). La motricidad sin control (hiperactividad) y los actos impulsivos significan el intento para elaborar la irrupción del exceso de excitación psíquica que amenaza la estructura; la hiperactividad e impulsividad son actos en busca de sentido, de ligazón, representan la “revivencia de experiencias infantiles marcadas por la ausencia de respuestas maternas y por la descalificación de sus necesidades” (Rousillon, 1995, p.195), pero dado que no se encuentran representadas en el preconscious, al niño le resulta muy difícil expresar en palabras; sus actos demandantes nuevamente son rechazados, lo que agrega mayor sentimiento de insatisfacción e incapacidad.

Considero pertinente agregar que las historias de estos 6 niños nos han mostrado que efectivamente, se trata de una problemática muy compleja, así mismo, nos alerta sobre la inutilidad de enfrascarnos en la árida discusión en torno de la existencia del trastorno; los que claman desesperadamente su

existencia y defienden a pie juntillas la explicación neurológica, únicamente ven al niño como una unidad biológica, desestiman su historia y psiquismo y en muchas ocasiones, solamente responden a los intereses monetarios de los grandes laboratorios médicos. Por otra parte, los que rechazan su existencia, tampoco ven al niño en tanto persona que sufre, negándole así la posibilidad de un tratamiento y una vida mejor.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Arlington, V A: American Psychiatric Association.

Antshel, K. M., Macias, M. M. and Barkley, R. A. (2009). The Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. En D. B. Ronald (Ed.). *Clinical Pediatric Neurology* (pp. 525 -539). New York: Demos Medical Pu.

Aulagnier, P. (1986). *Un intérprete en busca de sentido* (2ª Reimp. 2010). México: Siglo XXI.

Barkley, R. A. (2 June 2002). Declaración de Consenso Internacional sobre el TDAH. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (2). Recuperado de: <http://www.russellbarkley.org/factsheets/Consenso2002.pdf>

Barragán, P. E. et al. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 64, 326- 343.

Baughman, F. (13 July 2003). Carta de Fred Baughman a la [US] Federal Trade Commission. En B. Collier. *The Candlelight Project. ADHD-Report.com*. Recuperado de: http://adhd-report.com/biopsychiatry/bio_2.html

Bleichmar, S. et al. (18/10/2007). *Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado "Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad". Simposio ADD – Niños desatentos e hiperactivos.* Argentina. Recuperado de: <http://www.forumadd.com.ar/consenso.htm>

Bradley, C. (1937). The behavior of children receiving benzedrine. *The American Journal of Psychiatry*, 94, 577-585.

Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado.* (7ª Reimp. 2007). Buenos Aires: Amorrortu

Comstock, E. J. (2011). The End of Drugging Children: Toward the Genealogy of the ADHD Subject. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47(1), 44–69. Doi: 10.1002/jhbs.20471

Eisenberg, L. (1972). Symposium: Behavior modification by drugs. III. The clinical use of stimulant drugs in children. *Pediatrics*, 49, (5), 709 – 715.

Freud, S. (1914). *Introducción del Narcisismo*. Obras Completas, Vol. XIV (10ª Reimp. 2003). Buenos Aires, Amorrortu

Freud, S. (1940 [1938]). *Esquema del psicoanálisis*. Obras Completas, Vol. XXIII (6ª Reimp. 2001). Buenos Aires: Amorrortu.

Green, A. (1983). *Narcisismo de vida narcisismo de muerte* (4ª Reimp. 2005). Buenos Aires: Amorrortu.

- Green, A. (1993). *El trabajo de lo negativo* (1ª Reimp. 2006) Buenos Aires: Amorrortu.
- Günter, M. (2014). Attention déficit hyperactivity disorder (ADHD): An affect-processing and thought disorder? *Int J Psychoanal*, 95, 43-66. doi: 10.1111/1745-8315.12081.
- Janin, B. (2006). ¿Síndrome de ADHD? Aportes psicoanalíticos sobre los trastornos de la atención y la hiperkinesia. *Niños desatentos e hiperactivos. La patologización de la infancia*. Recuperado de: www.forumadd.com.ar/articulos.htm
- Leuzinger, M., Laezer, K. L., Pfenning, M., Fischmann, T., Wolff, A. and Green, J. (2011). Psychoanalytic Treatment of ADHD Children in the Frame of Two Extraclinical Studies: The Frankfurt Prevention Study and the EVA Study. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 10, 32-50.
- National Institute of Health (NIH). (Nov. 16-18, 1998). Consensus Development Conference on Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Recuperado de: <http://consensus.nih.gov/1998/1998AttentionDeficitHyperactivityDisorder110program.pdf>
- Rafalovich, A. (2001). Psychodynamic and Neurological Perspectives on ADHD: Exploring Strategies for Defining a Phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 31(4), 398-418.
- Reiff, M. I. (Ed.). (2011). *ADHD. What every parent needs to know*. Illinois, USA: American Academy of Pediatrics.
- Rousillon, R. (1995). *Paradojas y situaciones fronterizas del psicoanálisis*. España: Amorrortu.
- Salomonsson, B. (2011). Psychoanalytic conceptualizations of the internal object in an ADHD child. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 10, 87-102.
- Seitler B. N. (2011). Is ADHD a Real Neurological Disorder or Collection of Psychosocial Syntomatic Behaviors? Implications for Treatment in the Case of Randall E. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 10, 116-129.
- Smoyak, S. A. (2008). Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder. Questions and controversies. *Journal of Psychosocial Nursing*, 46 (8), 8-19.
- Winnicott, D. W. (1960). *La pareja madre-lactante*. Biblioteca D. Winnicott. Recuperado de: <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/lapamala.htm>
- Winnicott, D. W. (1962). *La integración del yo en el desarrollo del niño*. Biblioteca D. Winnicott. Recuperado de: <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/integryo.htm>

PROBLEMAS DE IDENTIDAD EN ALUMNOS DE PREPARATORIA

Sesento García Leticia³¹

Cortes Arcos Nallely Guadalupe³²

Sesento García, Griselda³³

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Morelia, Michoacán, México.

Introducción

Si la adolescencia ya es un periodo difícil de enfrentar debido a todos los cambios que ocurren alrededor del adolescente, es más difícil que él logre consolidar una identidad fija a través de todas las situaciones que se pueden considerar como problemáticas que son propias de la etapa por la cual están pasando.

La meta más importante que el adolescente tendrá que enfrentar en su desarrollo es saber quién es, para que de esta manera él se sienta respetado, amado como cualquier persona.

El adolescente tendrá que atravesar diversas etapas en las cuales deberá de ir formando los rasgos de personalidad que lo caractericen y que será el resultado de etapas anteriores de su vida lo que lo lleve a formar esa identidad propia que lo va a identificar por el resto de su vida.

Es por ello que en la adolescencia se vive el cuerpo como fuente de identidad, de auto-concepto y autoestima, es una etapa en la cual se va conociendo más y más su cuerpo nuevo, ese cuerpo que va tomando forma de una persona un poco más adulta, el cual es completamente diferente al que solía tener hace algunos simples meses atrás. Y que en un principio aparece en la vida del adolescente como una invasión que él no acepta y que le va a ser proceso largo que lo lleve a aceptarlo.

Es por ello que para Salaberria, Rodríguez & Cruz (2007), es la etapa de la introspección y el auto-escrutinio, de la comparación social y de la autoconciencia de la propia imagen física y del desenvolvimiento social, que podrá dar lugar a la mayor o menor insatisfacción con el cuerpo. Y efectivamente así es ya que el adolescente al ir presentando los cambios físicos tendera a irse comparando con sus iguales en el cual ellos tendrán que ir tomando conciencia de los cambios y hacerlos suyos, sin comparaciones pues cada quien es diferente, lo cual al aceptarlos el adolescente pasara de la etapa en la se escondía a poder liberarse de esas cadenas que lo ataban.

³¹ Doctora en ciencias, Encargada de la Coordinación de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

³² Licenciada en Psicología, colaboradora en la Coordinación de Tutoría

³³ Profesora de la Facultad de Derecho de la UMSNH.

Marco teórico

La adolescencia es el periodo de crecimiento entre la niñez y la edad adulta. Este periodo del desarrollo, que va más o menos de los 13 a los 18 años, se presenta habitualmente como crítico, debido a las profundas modificaciones de orden fisiológico y psicológico que la caracterizan. Las modificaciones de orden fisiológico abarcan la aparición de los caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de los órganos genitales, la menarca en las mujeres y las erecciones con eyaculación en los hombres. Este conjunto de cambios corporales desorientan al adolescente, que puede llegar a sentirse aterrado e indefenso, por lo tanto tendrá que irse adaptando para poder asumirlos (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002).

En la mente del adolescente suelen pasar un sinfín de ideas acerca de estos cambios que para ellos son nuevos y que pueden llegar a considerar como un intruso que trata de apoderarse de su cuerpo, pero también estos cambios llegan a repercutir en la estructura psíquica del adolescente, por lo que se siente confundido, desorientado, incomprendido hasta rechazado. El adolescente llega a un momento en que percibe a sus padres de manera agresiva contra él, como si fuera su peor enemigo. Pero a pesar de todo lo anterior esta etapa es crucial, ya que es aquí donde el adolescente tiene que definir sus rasgos de personalidad que se van a reaprender de acuerdo a lo que él ya vivió en etapas anteriores, para ser más específico en la niñez, que será la base para que se logre esa formación. Todo esto implicaría en el adolescente la pérdida o desprendimiento de lo que él conocía como cuerpo de niño.

Muchos padres piensan que su adolescente se comunica mejor con cualquiera que con sus propios padres, aunque sean unos padres maravillosos. La clave parece estar en ser curioso (interesarse por sus cosas) pero sin interferir demasiado. Esforzarse por respetar la necesidad de privacidad del adolescente (“son mis cosas”) al tiempo que se establece confianza y cercanía emocional. Si se establecieron hábitos de comunicación durante la infancia con el adolescente será más fácil, no Los adolescentes piden libertad. Sin embargo los padres deben sopesar entre el fomento de la confianza en sí mismos para valerse autónomamente, y el conocimiento de que en el mundo hay peligros y amenazas para la salud y seguridad de sus hijos. Algunos padres dan demasiada libertad antes de tiempo, mientras que otros niegan cualquier oportunidad de madurar, aprender a decidir y aceptar las consecuencias (Ives, 2014). Las investigaciones indican que los adolescentes se desarrollan mejor cuando mantienen fuertes vínculos familiares al tiempo que se les permite tener opiniones propias e incluso estar en desacuerdo con sus padres. No obstante siempre es posible mejorar la comunicación con un hijo o hija adolescente (Verano, 2002).

Los principales cambios, y los más notorios, se dan en la esfera de la sexualidad, éstos cobran una especial relevancia en la adolescencia porque se ven acompañados de la posibilidad de la satisfacción fisiológica. Pero el adolescente afronta con cierta ambivalencia los deseos sexuales, oscilando entre la represión y la realización (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2002).

La sexualidad no es un factor nuevo en el adolescente, sino que ahora depende de ella para socializar y poder incorporarse a una sociedad donde el rol de hombre y el de mujer está determinado por lo que cada uno “debe hacer” y “debe ser”, cosa que ha aprendido a lo largo de su vida, principalmente en la infancia, mediante los ejemplos de papá y mamá y mediante

la identificación con ellos. Así que la sexualidad depende, en gran parte, de lo que se ha aprendido durante la infancia.

Erikson (1959 en Rice, 2000) afirma que la tarea global del individuo es adquirir una identidad individual positiva a medida que avanza de una etapa a la siguiente. Para Erikson, en la adolescencia el conflicto a resolver es la lucha de la *identidad frente a la confusión*, además la adolescencia es una crisis normativa, una fase normal de conflicto incrementado, caracterizada por una fluctuación en la fuerza del *ego*. El individuo que la experimenta es la víctima de una consciencia de la identidad que es la base de la autoconciencia de la juventud.

El autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso (Fernández & Goñi, 2008), además es de suma importancia que el adolescente tome en cuenta la realidad que acontece en su cuerpo y que si lo acepta lo integra a él su experiencia lo hará más adaptativo a las adversidades del contexto histórico, cultural y social en el que se encuentra. Y es como nos mencionan estos autores el adolescente debe de aceptar los cambios que se le van presentando y aceptarlos más allá de los problemas que le puedan generar.

Ruiz (2015) menciona que la educación en valores alberga aspectos desde la autonomía, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social o el sentido de compromiso con la acción, como bases de los valores que tendrán un impacto a nivel cognitivo, afectivo, volitivo y conductual en los adolescentes.

El crecimiento o estabilidad de la identidad del adolescente dependerá mucho de su ciclo vital, así como de la manera en que su desarrollo de identidad va a influir en los estadios post adolescencia para que se desarrollen favorablemente.

Objetivo

Conocer el grado de identidad con el cual el adolescente se identifica.

Método

Es un método de tipo cuantitativo

Participantes

Se trabajó con alumnos de la preparatoria “Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo” de la ciudad de Morelia, Michoacán. La muestra estuvo compuesta por 145 alumnos de ambos sexos (entre 15 y 18 años).

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue el de Autoconcepto Forma-5 (AF5) de García & Musitu (1999). Consta de 30 ítems. Esta escala mide el autoconcepto de los sujetos con cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional. La escala utilizada consta de 30 elementos formulados en términos positivos y negativos. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde mayor auto concepto en dicho factor. Configuración de las variables de AF5:

Académico: ítem01+ítem06+ítem11+ítem16+ítem21+ítem26

Social: ítem02+ítem07+ítem17 +ítem27+ (12–(ítem12+ítem22))

Emocional: 36–(ítem03+ítem08+ítem13+ítem18+ítem23+ítem28)

Familiar: $\text{item09} + \text{item19} + \text{item24} + \text{item29} + (12 - (\text{item04} + \text{item14}))$

Físico: $\text{item05} + \text{item10} + \text{item15} + \text{item20} + \text{item25} + \text{item30}$

Fiabilidad: La consistencia interna del conjunto global de la escala es de .815 según alfa de Cronbach. Académico/laboral .880; social .698; emocional .731; familiar .769 y físico .744.

Procedimiento

La aplicación de la prueba se hizo de manera grupal siendo una muestra no probabilística por conveniencia. Antes de proceder a dar las indicaciones, se les explico brevemente en qué consistía la investigación y cuál era el objetivo de la misma. Posteriormente se les pregunto a los participantes si estaban de acuerdo en participar. Una vez terminada la aplicación, se agradeció su participación.

Se realizó una correlación estadística para la obtención de los resultados llamado Pearson.

Resultados

Al realizar las correlaciones entre los factores de esta escala, mostraron correlaciones positivas y significativas por lo cual nos dicen lo siguiente:

Con base al factor de autoconcepto académico/laboral, al surgir una correlación de manera positiva nos dice que los estilos parentales son de gran ayuda para el adolescente, teniendo buenas relaciones afectivas y demostrando que los padres son un gran apoyo en el transcurso de esta etapa por la cual están pasando los adolescentes.

Por lo tanto al contar con ese gran apoyo y saliendo de igual manera una correlación significativa con la familia y con el área social, nos refuerza que lo que la familia le va inculcando al adolescente, le va brindando herramientas para que él se vaya desempeñando de una manera más satisfactoria dentro del área educativa, es por ello que el autoconcepto académico salió con gran significancia, demostrando que los alumnos de la institución en la que se llevó a cabo esta investigación tienen una buen ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, un gran liderazgo y la responsabilidad que se les enseñó la saben utilizar de una manera satisfactoria.

Correlaciones

		AUT_ACA	AUT_FIS	AUT_SOC	AUT_EM O	AUT_FA M
AUT_ACA	Correlación de Pearson	1	.565**	.491**	.015	.268**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.861	.001
	N	145	145	145	145	145
AUT_FIS	Correlación de Pearson	.565**	1	.482**	-.280**	.335**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.001	.000
	N	145	145	145	145	145
AUT_SOC	Correlación de Pearson	.491**	.482**	1	-.135	.297**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.106	.000
	N	145	145	145	145	145
AUT_EMO	Correlación de Pearson	.015	-.280**	-.135	1	.053
	Sig. (bilateral)	.861	.001	.106		.529
	N	145	145	145	145	145
AUT_FAM	Correlación de Pearson	.268**	.335**	.297**	.053	1
	Sig. (bilateral)	.001	.000	.000	.529	
	N	145	145	145	145	145

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

El autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso (Fernández & Goñi, 2008), es por ello que como dicen nuestros resultados, la familia siempre será una red de apoyo de suma importancia para el adolescente, cuando la familia este brindándole ese apoyo que muchas veces se requiere especialmente en esta etapa por la cual el adolescente está teniendo muchos cambios, mejores son las relaciones sociales.

Conclusión

Por lo tanto se concluye que al tener buenas relaciones familiares y sobre todo contar con el apoyo de cada uno de los miembros pertenecientes de la familia, mejores serán las relaciones sociales en las cuales el adolescente este inmerso, pero sobre todo su desempeño en el área educativa será de una manera más satisfactoria.

Referencias Bibliográficas

Diccionario de pedagogía y psicología (2002). Madrid: Cultural.

Fernández, A. & Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil, una revisión necesaria. *INFAD Revista de psicología*, 1. 13-22.<http://infad.eu/RevistaINFAD/>

García, F., & Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: Tea

Ives, E. (2014). La identidad del adolescente. Como se construye. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*. Barcelona. Volumen II.

Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

Ruiz, J. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo*. España: Wanceulen Deportiva.

Salaberria, K., Rodríguez, S. & Cruz, S. (2007). *Percepción de la imagen corporal*. 2016, de Fac. De Psicología. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Verano, G. (2002). Guía para padres y madres. Oficina de asuntos intergubernamentales e interagencia. Washington.

RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ADAPTACIÓN EN ADOLESCENTES, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE RIESGO.

Lara Aguilar, Susana; Sánchez Pérez, Julia Patricia.³⁴

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Maestría en Psicología

Residencia en Terapia Familiar

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

Introducción.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), (2010) define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años considerándose dos fases: la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad.

Es común que los adolescentes presenten diversas conductas de riesgo. Algunos ejemplos de estas conductas son el consumo de alcohol, el inicio temprano de la vida sexual, consumo de drogas y los trastornos en la alimentación (Torrices & Ávila, 2012). De acuerdo con Guzmán (2011) durante el periodo de la adolescencia es común que los chicos sufran cambios repentinos en su estado de ánimo y respondan de manera “extraña” ante situaciones cotidianas.

³⁴ Susana Lara Aguilar – susylara_01@hotmail.com Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México; Estudiante de Maestría en psicología con Residencia en Terapia Familiar en la Universidad Nacional Autónoma de México; líneas adjuntas de investigación pareja y comunicación, adolescencia; formación en consejeros psicológicos por teléfono por la Cruz Roja Mexicana y en metodología de la investigación por la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología, UNAM.

Julia Patricia Sánchez Pérez – julypok27@gmail.com

Licenciada en Psicología por la Universidad Tecnológica de México; Estudiante de Maestría en Psicología con residencia en Terapia Familiar en la Universidad Nacional Autónoma de México; líneas adjuntas de investigación pareja, violencia y sexualidad; formación en Tanatología por la Universidad Nacional Autónoma de México; Psicoterapeuta y práctica clínica privada.

Aunque se reconocen las conductas alimentarias como factor de riesgo importante, son pocos los estudios que las vinculan con variables diferentes a la dinámica, estructura o composición familiar de los adolescentes.

Por lo anterior el presente trabajo tiene el propósito de realizar la correlación entre las conductas alimentarias de riesgo, la adaptación y estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes para hacerle frente a sus problemas. La muestra fue conformada de manera no probabilística por 110 adolescentes de edad entre 15 y 18 años, estudiantes de la Universidad Tecnológica de México. Se utilizaron los siguientes instrumentos: Escalas Magallanes de Adaptación (García & Magaz, 1998), Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Frydenberg & Lewis, 1997) y Cuestionario Breve de Conductas Alimentarias de Riesgo (CBCAR); fueron aplicados en los salones de clases y los resultados se analizaron estadísticamente con el programa SPSS, versión 20.

La variable Conductas Alimentarias de Riesgo se relaciona con las siguiente variables de la siguiente manera: con la adaptación personal tiene una correlación del .427; con la estrategia de no afrontamiento una relación de .343; con la estrategia de reducción del síntoma la correlación es de .515; con la estrategia de autoinculparse es de .470; con la estrategia de reservarlo para sí mismo se relaciona en un .419; todas estas correlaciones con un nivel de significancia de 0.01.

Se encontró una correlación bastante significativa entre el instrumento de Conductas Alimentarias de Riesgo y el factor de Adaptación Personal, el cual permite identificar la existencia de problemas personales. Así mismo se encontró una correlación significativa entre la estrategia de afrontamiento relacionada a Hacerse Ilusiones y la estrategia de Falta de Afrontamiento y Reducción de la Tensión. La adaptación genera maneras de relacionarse, sentirse, expresarse, pensarse, a su vez, puede propiciar que se usen ciertas estrategias de afrontamiento ante problemas o incluso generar conductas alimentarias de riesgo en este grupo de edad.

La palabra adolescencia viene del latín *adolescetia* que significa “joven”. También se deriva del verbo *adoleo* que significa “crecer, desarrollarse, ir en aumento”. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define la adolescencia como el período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud (RAE, 2015).

De acuerdo con el Instituto de la Juventud de Andalucía (2003), la adolescencia es un tramo de edad y acota un grupo poblacional. En sí mismo no es un grupo homogéneo, en este tramo de edad se producen múltiples experiencias vitales. Sin embargo, posee como característica del grupo etario la búsqueda de modelo de identificación que guían futuros comportamientos (Gil & Romo, 2008).

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2010) la define como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años considerándose dos fases: la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad; Sin embargo la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo.

A la definición anterior, Castillo (2010) aporta que la adolescencia como un periodo de crecimiento especial que hace posible el paso de la infancia a la edad adulta (adolescente es el que está creciendo, en contraposición al adulto, que es el que ha crecido).

Se crece tanto en cantidad como en calidad. No se da solamente un aumento muy significativo en talla y peso, en capacidades mentales y fuerza física, sino también un cambio en la forma de ser, una evolución de la personalidad.

Explica etapas en la adolescencia, que son:

- Pubertad o adolescencia inicial: de los 11 a los 13/14 aproximadamente. Fase de arranque del paso de la niñez a la adolescencia, maduración de capacidades físicas y psíquicas, nacimiento de la intimidad, inestabilidad motriz y afectiva.
- Adolescencia media: de los 13/14 a los 16/17 años aproximadamente. Fase de descubrimiento consciente del yo. Conocerse, profundizar en sí mismo, reflexionar personalmente, sentirse alguien y querer serlo cada vez más. Periodo de crisis interno o de personalidad, “edad de las impertinencias o fase negativa”.
- Adolescencia superior: de los 16/17 a los 21 años aproximadamente. Periodo de calma donde se recoge el fruto sembrado. El adolescente comienza a comprenderse y encontrarse a sí mismo y se siente ya integrado en el mundo en el que vive. La evolución es menor y más lenta, pero puede prolongarse durante mucho más tiempo (especialmente si recibe influencias negativas del ambiente).

Otro autor que coincide en que la adolescencia es un período en el cual se producen muchos cambios, es Guzmán (2011), quien además agrega que en esta etapa el pensamiento se desarrolla y se alcanzan habilidades intelectuales más complejas, lo que permite abordar los problemas y entender la realidad y la vida de una manera diferente. Desde el punto de vista social, cambia la forma de relacionarse con el grupo de coetáneos y con los adultos, además de que se inicia la búsqueda de un lugar propio en la sociedad.

En la siguiente tabla, a manera de resumen, se muestran puntos importantes del desarrollo durante la adolescencia (Papalia, Wenkos & Duskin, 2010).

Todos estos cambios (físicos, psicológicos y sociales) producen en los jóvenes una intensa sensación de descontrol y de extrañeza; se sienten “raros”, “diferentes” y muchas veces tampoco entienden lo que les sucede ni son capaces de controlarse, lo cual produce angustia y miedo ante lo desconocido (Guzmán, 2011).

Analizando los datos precedentes, no resulta extraño que algunos adolescentes presenten conductas de riesgo.

Estudios indican que la mayoría de los problemas de salud de este grupo de edad son consecuencia de conductas de riesgo, por ejemplo abuso de sustancias, sedentarismo, malos hábitos de alimentación, inicio temprano de la actividad sexual, etc., que traen como resultado enfermedades metabólicas, enfermedades de transmisión sexual, accidentes de tránsito, depresión y suicidio (Huitrón, et. al, 2011).

Desarrollos físicos.	Desarrollos cognoscitivos.	Desarrollos psicosociales.
→ El crecimiento físico es rápido y profundo. → Ocurre la madurez reproductiva → Los principales riesgos para la salud surgen de problemas conductuales, como los trastornos alimentarios y el consumo de drogas.	→ Se desarrolla la habilidad para pensar de manera abstracta y usar el razonamiento científico, aunque el pensamiento inmaduro persiste en algunas actitudes y conductas. → La educación se concentra en la preparación para la universidad o la vocación.	→ Se vuelve central la búsqueda de identidad, incluyendo la identidad sexual. → El grupo de compañeros ayuda a desarrollar y probar el autoconcepto, aunque también puede ejercer una influencia antisocial.

Estos mismos autores (Huitrón et. al., 2011) realizaron un estudio con el objetivo determinar las principales conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos. Se trató de un estudio transversal, utilizando datos de 1 568 adolescentes entre 10 y 21 años de edad, de los cuales 815 fueron chilenos de la ciudad de Santiago y 753 fueron mexicanos de la ciudad de Toluca, todos estudiantes activos de sus colegios. La información de interés se recabó utilizando un cuestionario auto-aplicado. Los resultados apuntan a que en los adolescentes chilenos y mexicanos la prevalencia de consumo de sustancias lícitas fue la siguientes: tabaco (57.5 y 38.7 por ciento); alcohol (64.3 y 54.1 por ciento) respectivamente. Los autores concluyeron que existe una alta prevalencia de factores y conductas de riesgo en adolescentes chilenos y mexicanos. Además, los adolescentes que provienen de familias percibidas como disfuncionales, tienen una mayor probabilidad de desarrollar ciertas conductas de riesgo como por ejemplo el consumo de sustancias lícitas e inicio temprano de la actividad sexual (Huitrón et al, 2011).

Por otro lado, Gil & Romo (2008) afirman que el riesgo es un concepto relativo, ya que lo que se considera riesgo desde determinados sectores o grupos de una sociedad, no lo es desde otros. Esta distinción los llevó a realizar un estudio en el que se buscaba describir comportamientos de adolescentes urbanos andaluces. Los datos que obtuvieron en cuanto a conductas de riesgo muestran claras diferencias de género significativas: los varones consumen más drogas ilegales mientras que las mujeres consumen más drogas legales. Los hombres conducen a mayores velocidades.

Un estudio más referente a las conductas de riesgo es el realizado por García-Vega et al (2012). El objetivo del estudio realizar una aproximación a las variables que pueden estar influyendo en el comportamiento sexual de riesgo de los adolescentes y a la posible diferencia de sexos. Participaron 815 estudiantes españoles (54,6% mujeres y 45,4% hombres), mediante la aplicación de un auto-informe. Se observaron pocas diferencias entre las prácticas sexuales y la edad de inicio entre hombres y mujeres. El preservativo fue el método de elección en la primera relación sexual. El consumo de alcohol y la cantidad de parejas sexuales fueron las conductas de riesgo más asociadas con los hombres. Por otra parte, las mujeres se protegen de enfermedades de transmisión sexual, pero hay incremento de abortos.

Así pues, algunos ejemplos de conductas de riesgo son el consumo de alcohol, el inicio temprano de la vida sexual, consumo de drogas y los trastornos en la alimentación (Torrices & Ávila, 2012).

De acuerdo con Guzmán (2011) durante el periodo de la adolescencia es común que los chicos sufran cambios repentinos en su estado de ánimo y respondan de manera “extraña” ante situaciones cotidianas. Se alteran con facilidad y con frecuencia se les observa callados, tristes o enojados. Todo esto les hace sentir incómodos, sobre todo porque prestan gran atención a la opinión de los otros, les importa mucho lo que piensen de él y cómo lo vean, y además tienden a sentirse en el centro de las miradas, por lo que buscan apegarse a los cánones de belleza establecidos por el grupo, que generalmente están asociados con lo delgado y de que el sobrepeso no es atractivo (Daneman & Rodin, 2002).

Además, los adolescentes tienden a ser indulgentes en lo referente a los comportamientos que implican riesgo, tales como el abuso del tabaco, el alcohol y las drogas. Existen pruebas, de un aumento del uso del tabaco entre las adolescentes. Esto podría ser un comportamiento asociado con las psicopatologías del apetito y el peso, debido a la creencia común que fumar ayuda a controlar el peso (Huitrón et al., 2011).

En otro estudio realizado por González & De la Hoz (2011) en el que se pretendía estimar las relaciones entre los comportamientos de riesgo de la población adolescente y la familia en torno a la estructura y la percepción de funcionalidad con estudiantes de 12 colegios públicos de la localidad de Suba, Colombia en el año 2006, se encontró una prevalencia de buena función familiar de 63 % y de disfunción familiar severa del 7 %. La disfunción severa aumentó la prevalencia de comportamientos violentos, trastornos de conducta alimentaria y relaciones sexuales. Por el contrario, la composición de la familia (presencia o no de ambos padres) no mostró relación con comportamientos violentos. En conclusión, los autores afirman que disfunción familiar se asocia a una mayor frecuencia de conductas de riesgo en los adolescentes de bajo estrato socioeconómico en Bogotá.

Un estudio que considera específicamente las conductas alimentarias de riesgo es el realizado por Ocampo, Bojorquez & Unikel (2012) en el que los autores buscaron analizar la asociación entre la impulsividad y la coexistencia de las conductas alimentarias de riesgo (CAR) y el consumo excesivo de alcohol en estudiantes de sexo femenino de entre 15 y 19 años en escuelas públicas del Estado de México. La impulsividad se asoció con la coexistencia entre las conductas alimentarias de riesgo y el consumo excesivo de alcohol (CEA). El 3.5% de las estudiantes con impulsividad presentaron CAR y CEA de manera conjunta contra el 0.6% que no cumplieron con dicha definición, mientras que el 19.6% de las estudiantes con impulsividad presentaron una de las dos conductas contra 7.8% sin dicho rasgo. La impulsividad se asoció de manera positiva y significativa con la coexistencia, de manera independiente a las variables socioeconómicas. Los resultados de este trabajo indican una asociación estadísticamente significativa entre la impulsividad y la coexistencia de CAR y CEA. Los resultados del presente estudio muestran que la impulsividad está asociada con una serie de conductas que pueden incrementar el desarrollo de un trastorno de la conducta alimentaria (TCA) co-mórbido con un trastorno por consumo de alcohol, y por lo tanto, sugieren un peor pronóstico para las adolescentes incluidas en el estudio. Lo anterior plantea la necesidad de detectar a los sujetos en riesgo de desarrollar ambos trastornos y su canalización a los servicios de salud especializados. Queda pendiente establecer el papel de otras variables.

Como el mismo estudio anterior lo sugiere, aunque se reconocen las conductas alimentarias como factor de riesgo importante, son pocos los estudios que las vinculan con variables diferentes a la dinámica, estructura o composición familiar de los adolescentes. Algunas alternativas podrían ser la adaptación de los adolescentes y/o las estrategias de afrontamiento que utilizan frente a diferentes problemas. A continuación abordaremos estas variables.

Como vimos con anterioridad, la adaptación a los cambios durante la adolescencia puede ser difícil no sólo porque el adolescente tiene que acostumbrarse a las nuevas funciones, sensaciones y dimensiones de su cuerpo, sino porque estos cambios físicos exigen una adaptación, también compleja, a nivel psicológico, pues el sujeto se enfrenta a un “nuevo” cuerpo y, por tanto, a un “nuevo yo”, y ese “nuevo yo” tiene que aprender a relacionarse de otra manera con el mundo, con las personas que lo rodean e, incluso, consigo mismo (Guzmán, 2011).

Establecer un sentido de cómo se es realmente es otra de las tareas importantes de la adolescencia y, por extraño que parezca, para lograrlo es necesario estar en relación con los otros, ya que en la medida en que el joven comparte su tiempo con los demás, puede darse cuenta de sus similitudes y sus diferencias; esto es, los otros funcionan como un parámetro con los cuales el adolescente puede compararse para encontrar sus particularidades. Así, si no estuviera rodeado por otros, no podría encontrarse a sí mismo. Por ello para el joven es tanta la necesidad de pertenecer a un grupo, sentirse parte de..., identificado con..., pues es en la interacción con los otros donde descansa la resolución de la crisis de identidad que, sin excepción, atraviesan los muchachos (Guzmán, 2011).

Etimológicamente, el sustantivo de adaptación procede, del verbo adaptar, que proviene del latín *adaptare* (ad: a y aptare: acomodar).

El diccionario de la Real Academia de la Lengua española define la adaptación como el hecho de “acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones de su entorno” (DRAE, 2015).

Dorsch (1994) en su diccionario de psicología, indica que la adaptación es toda modificación de una manera de ser, de una estructura, de una función, de una conducta, etc., tendiente a acomodarse a las condiciones exteriores. Se usa también en el sentido de la realización con éxito de los requerimientos objetivos que la sociedad impone al individuo. Por consiguiente, la mala adaptación, equivale a conducta asocial o neurótica.

La adaptación en psicología es uno de los conceptos que permite tener un referente de la estabilidad emocional y de la personalidad de los individuos, y hace referencia a la exigencia que tiene el individuo de lograr un ajuste entre sus propias características personales – incluidas sus necesidades– y las demandas del medio donde interactúa. Una persona bien adaptada tiene sentimientos positivos de sí misma; se considera competente y exitosa; muestra autonomía e independencia; es activa, laboriosa y enérgica en la consecución de sus intereses; se relaciona armónicamente con los demás, y se siente satisfecha de su vida, disfruta de ella y no la abruma los problemas (Davidoff, 1979).

García & Magaz (1998) afirman que “la adaptación humana consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa ocasional

o habitualmente” (p. 13); para dichos autores, la adaptación es “una clase de conducta que puede o no constituir un hábito y un estado emocional relacionado con parte de su entorno”.

Por su parte, Achenbach & Rescorla (2000) señalan que para que haya un adecuado ajuste debe haber bajos niveles tanto de conductas internalizantes (problemas de conducta interna), tales como ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza, desconfianza, angustia y neuroticismo, como de conductas externalizantes (conductas que afectan a otros), como robar, huir de casa, meterse en problemas, hacer trampas, mentir, rechazar la autoridad y las normas sociales, agredir, mostrar conducta antisocial, discutir con vehemencia, exigir mucha atención, amenazar, fastidiar, ser irritable, envidioso, desobediente y tirano.

Son múltiples las investigaciones que se han realizado acerca de la adaptación. A nivel internacional, por ejemplo se encuentran los siguientes estudios:

1. Eusebio & García (2007) realizaron en España un estudio para conocer la autopercepción que los adolescentes tienen de su adaptación y de sus sentimientos de tristeza, comparándola con la realizada por niños y adultos. Sus resultados muestran que los adolescentes autoperceben la tristeza con mayor intensidad que los niños y adultos, así como que se consideran más inadaptados.
2. Otro ejemplo es la investigación realizada por Mojica & Moreno (2014) en Colombia. En este estudio se buscaba describir y comparar el nivel de adaptación personal, escolar, familiar y social en adolescentes infractores bajo Sistema de responsabilidad penal en las modalidades: Medio socio-familiar y Medio institucional en la ciudad de Yopal. Se empleó un diseño descriptivo comparativo. Los resultados muestran que los adolescentes en los dos grupos presentan niveles significativos de inadaptación familiar y bajos niveles de inadaptación escolar. Al comparar los grupos se encontró que existían diferencias estadísticamente significativas a nivel de inadaptación personal, social y familiar, siendo los niveles de inadaptación más graves en el grupo institucionalizado que en el de medio familiar.
3. Bringas, Herrero, Cuesta & Rodríguez, (2006) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de demostrar la adaptación de un inventario de conducta antisocial para conocer e identificar los factores para agrupar las distintas formas de conducta antisocial de adolescentes adaptados. En los resultados ponen de manifiesto microdiferencias entre los individuos por edad, pero no respecto al sexo, en la manifestación de comportamientos antisociales concretados a nivel comportamental como de actitudes de desarrollo.
4. Por último está la investigación realizada por López (2013), quien tuvo como objetivo analizar la relación existente entre el mantenimiento de actitudes y valores asertivos en las interacciones sociales, y los niveles de ansiedad, estrés y adaptación social, con los compañeros, el centro escolar y con uno mismo, empleando las Escalas Magallanes de Ansiedad y Estrés (EMEST y EMANS) y la Escala Magallanes de Adaptación (EMA). Sus resultados muestran que no existe relación entre los niveles de asertividad y la adaptación al centro escolar. Estas evidencias presentan importantes implicaciones educativas, dado que pone de manifiesto la relevancia del entrenamiento específico en habilidades asertivas en el ámbito académico como factor protector de trastornos de ansiedad e inadaptación.

Si hablamos de las investigaciones realizadas en nuestro país, aunque son menos, no dejan de ser significativas, como se ilustra a continuación en los siguientes ejemplos

1. Barcelata & Gómez-Maqueo (2012) realizaron un estudio para analizar los sucesos de vida y su rol en la adaptación en jóvenes adolescentes que viven en zonas marginadas de la Ciudad de México. Como resultados, se obtuvo que los estresores familiares, personales y sociales influyen negativamente en la adaptación y predicen la desadaptación.
2. El segundo ejemplo es el estudio realizado por Aragón & Bosques (2012) en el que, utilizando las Escalas Magallanes de Adaptación (García & Magaz, 1998), buscaron determinar el nivel de adaptación de adolescentes de 11 a 17 años. En la muestra total, se observó mejor adaptación a la madre que al padre. Respecto al sexo, los adolescentes hombres y mujeres tienen el mismo nivel de adaptación a la madre, profesores, compañeros, escuela y personal. Hubo una diferencia significativa en la adaptación al padre, en donde los hombres se encuentran mejor adaptados que las mujeres. Con respecto a la edad, dichos adolescentes se adaptan de manera semejante a la madre y a los compañeros. Se observaron diferencias significativas en la adaptación al padre, profesores y escuela, a lo que se encuentran mejor adaptados los niños de 11 años y los adolescentes de 16 años.

Poder lidiar con todos los acontecimientos internos y externos que van de la mano con la etapa de adolescencia conjunta tanto estrategias como habilidades, por ejemplo sociales, de personalidad, y una que queremos destacar son los distintos estilos de afrontamiento que se adquieren y desarrollan durante este periodo de transición.

Lazarus (en Kumari, Caver & Scheier (1989), argumentó que el estrés consiste de tres procesos: 1) valoración primaria es el proceso de percibir una amenaza para sí mismo; 2) valoración secundaria es el proceso de traer a la mente una posible respuesta a la amenaza; y 3) afrontamiento, que es el proceso de ejecución de esa respuesta.

Según Kumari et. al. (en Lazarus, 1989) existen cinco escalas (de cuatro elementos cada uno) que miden conceptualmente distintos aspectos del problema a afrontar (afrontamiento activo, la planificación, la supresión de las actividades de competencia, la restricción de afrontamiento, búsqueda de apoyo social instrumental); cinco escalas miden aspectos de lo que podría ser visto como la emoción a afrontar (búsqueda de apoyo social y emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, convertir a alguna religión); y tres escalas miden afrontamiento respuestas que posiblemente sean menos útiles (enfoco de ventilación y de las emociones, la desconexión conductual, la desconexión mental) (Kumari, Caver & Scheier, 1989).

En cuanto a investigaciones realizadas con respecto al afrontamiento, se tienen los siguientes:

- En 1987, Compas realizó una investigación acerca de cómo la manera en cómo los niños y adolescentes lidian con el estrés y el afrontamiento reduce los estados psicológicos adversos asociados con el estrés. Definió el afrontamiento de los niños y adolescentes en siete líneas diferentes de respuestas de investigación: respuestas infantiles a la separación materna, apoyo social, resolución de problemas interpersonales cognitivos, afrontamiento en contextos de logro, patrones de conducta Tipo A en los niños, la represión-sensibilización, y la resistencia al estrés. Una variedad de diferentes recursos de afrontamiento, estilos y estrategias específicas son

importantes para adaptarse con éxito al estrés, incluyendo esfuerzos que se enfocan directamente en el problema, así como los intentos de hacer frente a las emociones adversas asociadas con el estrés. Se identifican indicaciones para la investigación futura, haciendo hincapié en la necesidad de comparaciones más sistemáticas de hacer frente a diferentes tipos de estrés y el tiempo de respuesta a un solo episodio estresante.

- Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Harding & Saltzman (2000), realizaron un estudio para describir el desarrollo de una medida de las respuestas de afrontamiento y el estrés involuntario en la adolescencia. Los autores encontraron correlaciones significativas entre los informes de internalización y externalización de los adolescentes y de los padres informes, síntomas fueron consistentes con las hipótesis.
- Dos investigaciones más acerca de la estructura del afrontamiento son los realizados por Pearlin & Schooler (1978) titulado precisamente “La estructura del afrontamiento” (The structure of coping), por un lado, y el que llevaron a cabo Compas, Malcarne & Fondacaro (1988) que llamado “Afrontamiento y eventos estresantes en niños pequeños y adolescentes jóvenes” (Coping with stressful events in older children and young adolescents).

Como se puede observar, ambas son investigaciones realizadas hace ya más de 25 años, que si bien son útiles para sentar las bases teóricas del afrontamiento, ponen de manifiesto la necesidad de nuevos estudios, no solo teóricamente sino también en cuestiones prácticas.

Ahora bien, si volvemos a las variables anteriores (conductas alimentarias de riesgo y adaptación), existen estudios indican que la mayoría de los problemas de salud de este grupo de edad (adolescentes) son consecuencia de conductas de riesgo como abuso de sustancias, sedentarismo, malos hábitos de alimentación, inicio temprano de la actividad sexual, etc., que traen como resultado enfermedades metabólicas, enfermedades de transmisión sexual, accidentes de tránsito, depresión y suicidio (Huitrón et al, 2011).

En diversos estudios en todo el mundo se ha estimado que la prevalencia de trastornos por consumo de alcohol en mujeres con conductas alimentarias de riesgo (CAR) se sitúa entre el 2.9 y el 48.6%. (Ocampo, Bojorquez & Unikel, 2012)

Aunado a esto, salvo algunas investigaciones precisas, en México existe poca información relacionada con las conductas alimentarias de riesgo, la adaptación y el afrontamiento en los adolescentes, y menos aún todas las anteriores en conjunto.

Es en este contexto que la presente investigación tiene cabida, pues además de contribuir al campo teórico se obtendrán datos recientes y actuales de una población específica de adolescentes, datos que pudieran llegar a usarse para una posterior intervención empírica.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es indagar sobre la relación entre la adaptación, las estrategias de afrontamiento que usan los adolescentes y las conductas alimentarias de riesgo.

Partimos de la hipótesis de trabajo de que los adolescentes que se encuentran mejor adaptados usarán las estrategias de afrontamiento positivas, a la vez que presentan menos conductas alimentarias de riesgo.

La hipótesis nula dice entonces que los adolescentes que se muestren bajos niveles de adaptación utilizarán estrategias de afrontamiento neutras o negativas, al mismo tiempo que están más propensos a manifestar conductas alimentarias de riesgo.

Método.

Participantes.

La muestra estuvo conformada por 110 adolescentes de entre 15 a 18 años, estudiantes de la Universidad Tecnológica de México. El muestreo fue no probabilístico.

Diseño.

Se utilizó un diseño no experimental transeccional correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), recolectando los datos en un solo momento.

Instrumentos

- Escalas Magallanes de Adaptación (García & Magaz, 1998). Consta de 90 reactivos que miden la adaptación del adolescente en tres grandes esferas de interacción: familiar, escolar y personal, las cuales son evaluadas a través de seis subescalas: Adaptación al padre (20 reactivos), Adaptación a la madre (20 reactivos), Adaptación a los profesores (14 reactivos), Adaptación a los compañeros (11 reactivos), Adaptación a la escuela (6 reactivos) y Adaptación personal (19 reactivos). Es este un cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca (0), pocas veces (1), con frecuencia (2), muchas veces (3) y siempre (4). A mayor puntuación, mejor nivel de adaptación.
- Escalas de afrontamiento para adolescentes (Frydenberg & Lewis (1997). Es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos, 79 de tipo cerrado y uno final abierto que permite con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente. Los elementos cerrados se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1=no me ocurre nunca o no lo hago; 2=me ocurre o lo hago raras veces; 3= me ocurre o lo hago algunas veces; 4= me ocurre o lo hago a menudo; y 5= me ocurre o lo hago con mucha frecuencia. se ha obtenido el coeficiente de consistencia interna de Cronbach (forma específica: mediana = 0.74, moda = 0.75. Forma general mediana = 0.70, moda = 0.71) y los coeficientes de confiabilidad test-retest (forma específica: mediana = 0.66, moda = 0.68. Forma general mediana = 0.72, moda = 0.69).
- Cuestionario Breve de Conductas Alimentarias de Riesgo (CBCAR), que fue desarrollado con base en los criterios diagnósticos para TCA propuestos en el DSMIV para evaluar la conducta alimentaria en estudiantes. Este instrumento ha sido validado en mujeres en el DF, 15 en el Estado de México** y en el de Hidalgo, 16 en el que se han obtenido valores de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.83, 0.72 y 0.80, respectivamente, con una estructura de tres factores con una varianza total explicada entre 64.7 y 56.1%. (Unikel & Carreño, 2004). La escala consta de 10 preguntas que evalúa: la preocupación por engordar y las CAR en los tres meses previos a la aplicación de la encuesta. Se califica con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (nunca o casi nunca = 0, algunas veces = 1, frecuentemente –dos veces en una semana– = 2, muy frecuentemente –más de dos veces en una semana– = 3).

Procedimiento

Se aplicaron las tres escalas antes mencionadas en los salones de clase donde habitualmente toman clase los alumnos. Una vez aplicados, se procedió a calificarlos de acuerdo con las

reglas de cada instrumento y a ingresar los resultados de cada uno de los estudiantes evaluados a una base de datos para realizar un análisis estadístico a través del programa SPSS, versión 20.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis estadístico de los datos procesados en SPSS. Se muestran las correlaciones entre la adaptación de los adolescentes, las estrategias de afrontamiento que usan y las conductas alimentarias de riesgo. Además se presentan estadísticos descriptivos de la muestra.

Todo en forma de tablas.

Tabla 1.1 - Sexo del participante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	47	42.7	43.5	43.5
Válidos Masculino	61	55.5	56.5	100.0
Total	108	98.2	100.0	
Perdidos 999	2	1.8		
Total	110	100.0		

La tabla 1.1 muestra la frecuencia de participantes en cuanto al sexo. De un total de 110 participantes, 47 fueron mujeres, lo que representa el 42.7% y 61 hombres que representa en 55.5%. Hubo dos valores perdidos, lo que representa el 1.8% del total

Tabla 1.2 - Edad del participante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
15	34	30.9	31.5	31.5
16	31	28.2	28.7	60.2
Válidos 17	28	25.5	25.9	86.1
18	15	13.6	13.9	100.0
Total	108	98.2	100.0	
Perdidos 999	2	1.8		
Total	110	100.0		

En la tabla 1.2 se muestran las frecuencias de los participantes organizadas por edades. Del total de participantes, 110, hubieron 34 de 15 años conformando un 30.9%, 31 participantes de 16 años conformando un 28.2%, 28 participantes de 17 años conformando un 25.5%, y 15 participantes de 18 años equivalente a un 13.6%.

En la Tabla 2 se muestran la media y la desviación típica de cada una de las factores de los instrumentos aplicados a los participantes, Conductas Alimentarias de Riesgo, Adaptación y Estrategias de Afrontamiento

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
TOTALCondAliment	1.9222	.53849	108
TOTALAdaptPadre	3.4595	.90123	100
TOTALAdaptMadre	3.9632	.91881	102
TOTAALdaptPersonal	2.4054	.91915	104
TOTALAdaptCompañeros	3.8070	.88707	106
TotalEAApoyoSocial	2.9121	.88858	107
TotalEAResolvProb	3.4113	.77328	106
TotalEAExito	3.5830	.65093	106
TotalEAPreocuparse	3.6660	.73328	106
TotalEAAmigos	3.2849	.79136	106
TotalEAPertenencia	3.3234	.82811	107
TotalEAIlusiones	3.0876	.81615	105
TotalEANOafrentamiento	2.0305	.81749	105
TotalEAReducTension	2.0623	.94188	106
TotalEAAccionSocial	1.7640	.61701	107
TotalEAIgnorarProb	1.9463	.86536	107
TotalEAAutoinculparse	2.4764	1.07821	106
TotalEAReserParaSí	2.7897	1.04563	107
TotalEAApoyoEspiritual	2.1769	.81866	106
TotalEAPositivo	3.1262	.91655	107
TotalEAAyudaProfesional	2.6827	.96996	104
TotalEADiversiones	3.4361	.91506	107
TotalEADistracFisica	3.5849	1.12293	106

En la tabla número 3 se muestran las correlaciones resultantes de las siguientes variables y sus dimensiones:

[illegible]

Table 3. Correlaciones

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- Variable Conductas Alimenticias
- Variable adaptación.
 - Adaptación al padre
 - Adaptación a la madre
 - Adaptación personal
 - Adaptación a compañeros
 - Adaptación a la escuela
- Variable estrategias de afrontamiento
 - Buscar apoyo social
 - Concentrarse en resolver el problema
 - Esforzarse y tener éxito
 - Preocuparse
 - Invertir en amigos íntimos
 - Buscar pertenencia
 - Hacerse ilusiones
 - La estrategia de falta de afrontamiento
 - Acción social
 - Ignorar el problema
 - Autoinculparse
 - Reservarlo para sí
 - Buscar apoyo espiritual
 - Fijarse en lo positivo
 - Buscar ayuda profesional
 - Buscar diversiones relajantes
 - Distracción física

A continuación se enuncian las correlaciones significativas resultantes del análisis de acuerdo con el coeficiente de Pearson.

La variable Conductas Alimenticias de Riesgo se relaciona con las siguientes variables de la siguiente manera: con la adaptación personal tiene una correlación del .427; con la estrategia de no afrontamiento una relación de .343; con la estrategia de reducción del síntoma la correlación es de .515; con la estrategia de autoinculparse es de .470; con la estrategia de reservarlo para sí mismo se relaciona en un .419. Todas las correlaciones anteriores son con un nivel de significancia de 0.01. Además, esta misma variable se relaciona con la estrategia de hacerse ilusiones en un .224, esta vez con un 0.05 de significancia. Lo anterior quiere decir que hay una correlación positiva entre las conductas alimenticias de riesgo y las estrategias de afrontamiento negativas como no afrontamiento, reducción del síntoma, autoinculparse, reservarlo para sí mismo y hacerse ilusiones.

Por otro lado, la variable Adaptación al padre tiene las siguientes correlaciones: con Adaptación a la madre la correlación es de .323; con la Adaptación personal es de .289; con Reservarse en problema para sí la correlación es de -.280. Todas las anteriores en un nivel de significancia de 0.01. Con un nivel de significancia de 0.05 se relaciona con Reducción de la tensión con -.252 y con Autoinculparse con -.242. Esto muestra que a mayor adaptación al padre mayor adaptación a la madre y mayor adaptación personal. Por otro lado se observa

que a mayor adaptación al padre, menores estrategias de afrontamiento negativas como reducción de la tensión, reservarse el problema para sí y autoinculparse.

La variable Adaptación a la madre muestra las siguientes correlaciones: Adaptación personal -.338; Estrategia de no afrontamiento -.272; Reducción de la tensión -.300; Ignorar el problema -.323; Reservarlo para sí -.317. Todas con un nivel de significancia de 0.01. Además correlaciona con Autoinculparse -.227 y con Distracción física .248 en un nivel de significancia de 0.05. Aquí se pueden observar diversas correlaciones negativas, es decir que a mayor adaptación de la madre menor adaptación personal y menores estrategias de afrontamiento negativas como no afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, reservarlo para sí y autoinculparse. También se observa que a mayor adaptación a la madre, más se presenta la estrategia de distracción física.

En cuanto a la Adaptación personal las correlaciones en un nivel de significancia de 0.01 son las siguientes: Buscar pertenencia .301; Hacerse ilusiones .548; Estrategia de no afrontamiento .707; Reducción de la tensión .687; Acción social .450; Ignorar el problema .378; Autoinculparse .806; Reservarlo para sí .608; Buscar apoyo espiritual .281. Las correlaciones con un nivel de significancia de 0.05 son: Buscar apoyo social .222 y Preocuparse .233. Todas estas correlaciones son positivas, es decir a mayor adaptación personal, más se presentan las siguientes estrategias de afrontamiento: buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Estrategia de no afrontamiento, Reducción de la tensión, Acción social, Ignorar el problema, Autoinculparse, Reservarlo para sí, Buscar apoyo espiritual, Buscar apoyo social y Preocuparse.

La Adaptación a los compañeros correlaciona de la siguiente manera: Esforzarse y tener éxito .330; Invertir en amigos íntimos .367; Distracción física .265. Estas con un nivel de significancia de 0.01. Las siguientes correlaciones son en un nivel de 0.05 de significancia: Concentrarse en resolver el problema .216; Buscar pertenencia .247; Estrategia de no afrontamiento -.146; Autoinculparse -.193; Reservarlo para sí -.234; Buscar diversiones relajantes .205. En este caso encontramos correlaciones tanto positivas como negativas, es decir que a mayor adaptación a los compañeros, más aparecen las estrategias Esforzarse y tener éxito, Invertir en amigos íntimos, Distracción física, Buscar pertenencia y Buscar diversiones relajantes. En contraste, a mayor adaptación a los compañeros, menos se usan las estrategias no afrontamiento, Autoinculparse y Reservarlo para sí.

Discusión.

Se encontró una correlación bastante significativa entre el instrumento de Conductas Alimentarias de Riesgo y el factor de Adaptación Personal, el cual permite identificar la existencia de problemas personales. Así mismo se encontró una correlación significativa con la estrategia de afrontamiento relacionada a Hacerse Ilusiones, que se refiere a la esperanza y anticipación de una salida positiva, con la estrategia de Falta de Afrontamiento, que es la incapacidad personal para tratar el problema y el desarrollo de síntomas psicosomáticos; con la estrategia de afrontamiento de Reducción de la Tensión, que son elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y relajar la tensión, por ejemplo intentar sentirse mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas.

Esto es similar a lo encontrado en el estudio de Huitrón (2011), en donde los resultados apuntan a que en los adolescentes chilenos y mexicanos la prevalencia de consumo de sustancias lícitas fue la siguientes: tabaco (57.5 y 38.7 por ciento); alcohol (64.3 y 54.1 por

ciento) respectivamente. Los autores concluyeron que existe una alta prevalencia de factores y conductas de riesgo en adolescentes chilenos y mexicanos. Además, los adolescentes que provienen de familias percibidas como disfuncionales, tienen una mayor probabilidad de desarrollar ciertas conductas de riesgo como por ejemplo el consumo de sustancias lícitas e inicio temprano de la actividad sexual (Huitrón et al, 2011).

Las Conductas Alimentarias de Riesgo se correlacionan con la estrategia de Autoinculparse, en donde los sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen; y por último con la estrategia de Reservarlo para Sí, en donde el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas.

Hay que señalar que la Conducta Alimentaria de Riesgo parece no tener una relación significativa con la Adaptación a la Madre, Padre o Compañeros.

De acuerdo a Guzmán (2011), dice que durante el periodo de la adolescencia es común que los chicos sufran cambios repentinos en su estado de ánimo y respondan de manera “extraña” ante situaciones cotidianas. Se alteran con facilidad y con frecuencia se les observa callados, tristes o enojados. Todo esto les hace sentir incómodos, sobre todo porque prestan gran atención a la opinión de los otros, les importa mucho lo que piensen de ellos y cómo los vean, y además tienden a sentirse en el centro de las miradas, por lo que buscan apegarse a los cánones de belleza establecidos por el grupo, que generalmente están asociados con lo delgado y de que el sobrepeso no es atractivo (Daneman & Rodin, 2002).

Se observa una correlación significativa entre la Adaptación al Padre y a la Madre, en donde se informa la calidad de las relaciones entre el sujeto y cada uno de sus padres. En cuanto a los resultados entre Adaptación Personal y la Adaptación al Padre-Madre, podemos inferir que si el sujeto se encuentra mejor adaptado a sus padres, menores serán los indicadores de problemas personales. Así como el estudio de González & De la Hoz (2011) en el que se pretendía estimar las relaciones entre los comportamientos de riesgo de la población adolescente y la familia en torno a la estructura y la percepción de funcionalidad con estudiantes de 12 colegios públicos de la localidad de Suba, Colombia en el año 2006, se encontró una prevalencia de buena función familiar de 63 % y de disfunción familiar severa del 7 %. La disfunción severa aumentó la prevalencia de comportamientos violentos, trastornos de conducta alimentaria y relaciones sexuales. Por el contrario, la composición de la familia (presencia o no de ambos padres) no mostró relación con comportamientos violentos. En conclusión, los autores afirman que disfunción familiar se asocia a una mayor frecuencia de conductas de riesgo en los adolescentes de bajo estrato socioeconómico en Bogotá.

Con lo anterior podemos decir que es indudablemente relevante considerar la adaptación para relacionarla con diversas variables, ya que, como hemos visto en los resultados la adaptación a los cambios durante la adolescencia puede ser difícil no sólo porque el adolescente tiene que acostumbrarse a las nuevas funciones, sensaciones y dimensiones de su cuerpo, sino porque estos cambios físicos exigen una adaptación, también compleja, a nivel psicológico, pues el sujeto se enfrenta a un “nuevo” cuerpo y, por tanto, a un “nuevo yo”, y ese “nuevo yo” tiene que aprender a relacionarse de otra manera con el mundo, con las personas que lo rodean e, incluso, consigo mismo (Guzmán, 2011).

En cuanto a la Adaptación Personal, que habla de poder identificar la existencia de problemas, tiene una correlación significativa con las siguientes estrategias de afrontamiento a los problemas, las cuales son bastante diversas y pareciera que la estrategia que se elegirá

depende de la situación específica: Buscar Apoyo Social, que consiste en una inclinación por compartir el problema con otros y buscar apoyo para su resolución; Preocuparse, que indica temor por el futuro o preocupación por la felicidad futura; Pertenencia, en donde se muestra preocupación e interés por sus relaciones con los demás en general y , más concretamente, preocupación por lo que otros piensan; Hacerse ilusiones, teniendo una esperanza; la Falta de Afrontamiento; Reducción de la tensión para sentirse mejor y relajarse; Acción Social, que se refiere al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades, como puede ser unirse a gente que tienen la misma problemática; Ignorar el Problema, de manera consciente; Autoinculparse; Reservarse los problemas para sí; Buscar un Apoyo Espiritual, en donde se emplea la oración y creencia en la ayuda de un líder o de Dios.

La adaptación personal está relacionada significativamente con diversas estrategias de afrontamiento a los problemas del adolescente, algunas funcionales y positivas para la resolución de problemas y otras negativas. Esto difiere de lo que dicen Achenbach & Rescorla (2000), en donde señalan que para que haya un adecuado ajuste debe haber bajos niveles tanto de conductas internalizantes (problemas de conducta interna), tales como ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza, desconfianza, angustia y neuroticismo, como de conductas externalizantes (conductas que afectan a otros), como robar, huir de casa, meterse en problemas, hacer trampas, mentir, rechazar la autoridad y las normas sociales, agredir, mostrar conducta antisocial, discutir con vehemencia, exigir mucha atención, amenazar, fastidiar, ser irritable, envidioso, desobediente y tirano.

Parece que no podemos reducir que haya un ajuste adecuado, únicamente con los bajos niveles de problemáticas en la conducta interna, así como de las conductas que afectan a otros.

Se puede observar que quienes se encuentran mejor adaptados a sus pares, poseen mayores estrategias positivas para la resolución de los problemas. De acuerdo con el Instituto de la Juventud de Andalucía (2003), la adolescencia es un tramo de edad y acota un grupo poblacional. En sí mismo no es un grupo homogéneo, en este tramo de edad se producen múltiples experiencias vitales. Sin embargo, posee como característica del grupo etario la búsqueda de modelo de identificación que guían futuros comportamientos (Gil & Romo, 2008). Por lo que sí es de suma importancia los grupos de pares en donde se desarrollan los adolescentes, ya que fungen como una guía de futuros comportamientos, además de la influencia que tendrán en la resolución de sus propias problemáticas.

Se considera de vital importancia el seguir realizando estudios sobre la adaptación de los adolescentes, relacionada con diversas variables de índoles distintos, como lo pudiera ser la tristeza o depresión, ya que en varios estudios, como el de Eusebio y García (2007), en donde se muestra que los adolescentes autoperciben la tristeza con mayor intensidad que los niños y adultos, así como que se consideran más inadaptados.

Otro ejemplo de la importancia de la variable de adaptación es el estudio de Mojica & Moreno (2014), en donde se buscaba describir y comparar el nivel de adaptación personal, escolar, familiar y social en adolescentes infractores bajo Sistema de responsabilidad penal en las modalidades: Medio socio-familiar y Medio institucional en la ciudad de Yopal. Se empleó un diseño descriptivo comparativo. Los resultados muestran que los adolescentes en los dos grupos presentan niveles significativos de inadaptación familiar y bajos niveles de inadaptación escolar. Al comparar los grupos se encontró que existían diferencias estadísticamente

significativas a nivel de inadaptación personal, social y familiar, siendo los niveles de inadaptación más graves en el grupo institucionalizado que en el de medio familiar.

Sobre las diferentes estrategias de afrontamiento a los problemas, se ha considerado la realización de talleres para reforzar el uso de estrategias positivas y la adaptación entre compañeros de escuela; se considera en la posibilidad de alcanzar a cierto porcentaje de jóvenes, ya que, de acuerdo a los resultados obtenidos, mientras mayor sea la adaptación entre compañeros, mayor uso de estrategias positivas para la resolución de problemas y, a su vez, a mayor uso de estrategias positivas de afrontamiento, menor presencia de conductas alimentarias de riesgo.

La adolescencia es, sin duda, una etapa llena de retos para todos quienes la están transitando y para aquellos quienes ya hemos transitado por ella.

Hay múltiples factores, internos y externos que pueden influenciar en la manera en cómo se transita por esta etapa del ciclo vital, entre ellos la adaptación a diferentes espacios y/o personas con quienes el adolescente se encuentra en contacto. Esta adaptación genera maneras de relacionarse, sentirse, expresarse, pensarse. Lo anterior puede, a su vez, propiciar que se usen ciertas estrategias de afrontamiento ante problemas o incluso generar conductas alimentarias de riesgo en este grupo de edad, como ya se planteó en los resultados y conclusiones de esta investigación.

Es igualmente relevante, ahora que ya se tienen los resultados, se puedan generar intervenciones enfocadas a mejorar tanto la adaptación de los adolescentes como las estrategias de afrontamiento y en atacar las conductas alimentarias de riesgo, con la finalidad de facilitar el tránsito por la adolescencia y mejorar las condiciones emocionales durante esta etapa.

Referencias bibliográficas

- Achenbach, T.M. & Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aragón, L. E. & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 17 (2), 263-282.
- Barcelata, B. & Gómez-Maqueo, E., (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación psicológica en jóvenes con adversidad económica. *En-claves del Pensamiento*. Vol 6 (12), 31-48.
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M. & Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. Vol. 11 (2), 1-10.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*. Vol 101 (3), 393-403.

Connor-Smith, J., Compas, B., Wadsworth, M., Harding, A., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 68 (6), 976-992.

Davidoff, L. (1979). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. disponible en: <http://dle.rae.es/?w=adolescencia&m=form&o=h>

Daneman, D. & Rodin, G. (2002). Trastornos alimentarios y otras vulnerabilidades: ¿una fase transitoria? *Diabetes voice*. Vol 47 (número especial), 25-30.

Dorsch, F (1994). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.

Eusebio, M. & García, M. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de psicología*. Vol. 23 (1), 41-48.

Frydenberg, E. & Lewis, R. (1997). *Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Madrid: Publicaciones de psicología aplicada.

García, P. & Magaz, L. (1998). *Escalas Magallanes de Adaptación*. Madrid: Albor COHS.

Garcia-Vega, E., Menéndez, E., Fernández, P., & Cuesta, M. (2012). Sexualidad, Anticoncepción y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 79-87.

Gil, E. & Romo, N. (2008). Conductas de riesgo en adolescentes urbanos andaluces. *Miscelánea comillas*. Vol 66 (129), 493-509.

González, J. & De la Hoz, F. (2011). Relaciones entre los comportamientos de riesgo psicosociales y la familia en adolescentes de Suba, Bogotá. *Revista salud pública*. 13 (1), 67-78.

Guzmán, H. (2011). *Conductas alimentarias de riesgo en estudiantes de la facultad de nutrición de la universidad veracruzana*. Tesis para acreditar la experiencia recepcional. Universidad Veracruzana.

Hernández S., Fernández C., & Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Huitrón, G., Denova, E., Halley, E., Santander, S., Bórquez, M., Zapata, L., Huinca, B., Zubarew, & T. Villarroel, L. (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo [en línea]. *Papeles de Población*. Vol 17 (70), 33-47. [Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2015] Disponible en:<<http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=11221584003>> ISSN 1405-7425.

Kumari, J. Caver, Ch. & Scheier, M. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 56 (2), 267-283.

López, M. (2013). Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes. *Tesina para obtener el grado de maestría en psicología de la educación e intervención comunitaria*. Universidade Fernando Pessoa.

Mojica, C. & Moreno, J. (2014). Adaptación en adolescentes infractores bajo sistema de responsabilidad penal. *Revista Vanguardia Psicológica*. Vol 5 (1), 1-11.

Ocampo, R., Bojórquez, I. & Unikel, C. (2012). Disordered eating behaviors and binge drinking in female high-school students: the role of impulsivity. *Salud mental*. Vol 35 (2), 83-89.

Papalia, D., Wenkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Torrices, I. & Ávila, G. (2012). *Por mi salud y tu tranquilidad, hablemos de sexualidad*. México: Secretaría de Educación Pública.

Unikel C, Bojórquez I, & Carreño S. (2004). Validación de un cuestionario breve para medir conductas alimentarias de riesgo. *Salud Pública Mex*. 46, 509-15.

AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES DEL COLEGIO PRIMITIVO Y NACIONAL DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Sesento García, Leticia³⁵

Cortes Arcos, Nallely Guadalupe³⁶

Sesento García, Griselda³⁷

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Morelia, Michoacán, México.

Poster

Introducción

El propósito de la investigación es descubrir el nivel de Autoestima en los estudiantes del nivel medio superior, así como señalar cuales son los principales factores que propician la baja autoestima en los adolescentes y cuáles pueden ser las conductas de riesgo desencadenantes de la misma.

Con lo anterior, se pretende concientizar y reflexionar acerca de la autoestima que se está generando o no en los estudiantes y así mismo de acuerdo a la investigación realizada promover estrategias, o intervenciones que permitan aumentar la autoestima en la población juvenil.

Objetivo general

Conocer cuál es el nivel de Autoestima, Satisfacción y Autovalía en adolescentes del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

Objetivos específicos

De acuerdo a los resultados obtenidos, promover, y concientizar en los profesores, en la institución y la familia talleres o programas de intervención que faciliten y generen estrategias para incrementar la autoestima y auto concepto en los adolescentes en los siguientes semestres.

³⁵ Doctora en ciencias, Encargada de la Coordinación de Tutoría del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

³⁶ Licenciada en Psicología, colaboradora en la Coordinación de Tutoría.

³⁷ Profesora de la Facultad de Derecho de la UMSNH.

Marco teórico

De acuerdo con Montes, Escudero & Martínez (2012), mencionan que la autoestima es la opinión propia la cual permite expresar un sentimiento de autovaloración, que se puede manifestar con una actitud positiva o negativa (alta o baja autoestima) respecto a las capacidades, sentimientos y necesidades de cada individuo. Expresa el sentirse digno y capaz, y considerarse un ser exitoso en cualquier situación de la vida, lo cual, impulsa al sujeto a actuar y a conseguir la mayoría de sus objetivos.

La autoestima actúa como el sistema inmunológico de la conciencia, dándole resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración, si ella se encuentra baja disminuye nuestra resistencia ante las adversidades de la vida que se puedan presentar.

Así, una persona, según su autoestima, asumirá los diferentes roles que desarrollará en toda su vida. Dado que esta valoración nace de la interiorización de las opiniones de los demás y de su propio comportamiento. Inicialmente, la autovaloración, también se aprende en la familia, posteriormente intervienen otras influencias, como maestros, pares, entre otras; pero estas generalmente refuerzan los sentimientos de valor o falta de este adquiridos en el hogar.

La alta autoestima es una de las metas del desarrollo infantil, dado que el amor propio desempeña una función primordial en el desarrollo del niño, tanto de su salud física como mental. Inicialmente en el ciclo vital, los niños son orientados por sus padres, por ellos aprenden a desarrollar las actitudes que los guiarán el resto de sus vidas (Montes et al., 2012).

Es importante mencionar que la mayoría de las personas que no han desarrollado un alto nivel de estima, nunca llegan a auto realizarse.

Así es como la autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Los cuales se entienden por factores internos, los factores que radican o son creados por el mismo individuo y sus ideas, creencias, prácticas o conductas. Y se entiende por factores externos los que provienen del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura, (Naranjo, 2007).

Rodríguez & Caño (2012) refieren que los jóvenes con una autoestima elevada informan también de que disfrutan de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso. Así, interpretan las experiencias negativas de un modo más funcional, minimizando la importancia de la habilidad implicada en una tarea. También se perciben menos responsables ante la retroalimentación negativa que los jóvenes con baja autoestima, tienden a realizar atribuciones más controlables y se muestran más persistentes ante tareas insolubles.

Realizan, a su vez, una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico y obtienen, en general, niveles superiores de éxito en el mismo

Es por ello que la autoestima es un factor importante a considerar en la vida de las personas en general y en particular, y en el tema del desempeño y de las actitudes hacia las actividades académicas de los estudiantes y las estudiantes.

De acuerdo con Naranjo (2007) quien menciona que la autoestima tiene un significado complejo, y que precisa de cuatro componentes.

- Es una actitud, ya que contempla las formas habituales de pensar, actuar, amar y sentir de las personas para consigo mismas.
- Tiene un componente cognitivo, pues se refiere a las ideas, opiniones, creencias percepciones y procesamiento de la información que posee la persona respecto de sí misma.
- Tiene un componente afectivo, que incluye la valoración de lo positivo y negativo, involucra sentimientos favorables y desfavorables, agradables o desagradables que las personas perciben de sí mismas.
- Tiene un componente conductual, porque implica la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente.

Montes et al. (2012) también señalan 4 elementos que constituyen el autoestima.

- Significación: grado en que la persona siente que es amada y aceptada por aquellos que son importantes para ella.
- Competencia: capacidad para desempeñar tareas que se consideren importantes.
- Virtud: capacidad para la obtención de niveles morales y éticos.
- Poder: grado en que la persona puede influir en su vida y en la de los demás.

El concepto que se tiene de sí mismo o auto concepto, no es algo heredado si no aprendido del entorno, mediante la valoración que el ser humano hace de su propio comportamiento y de la asimilación e interiorización de la opinión de los demás. La importancia de la autoestima radica en que impulsa a la persona a actuar, a seguir adelante y la motiva a buscar sus objetivos. Se ha encontrado que la autoestima influye en muchos aspectos de la problemática social actual (Cataño, Restrepo, Portilla & Ramírez, 2008).

Es por esta razón que la autoestima es un componente trascendental en la salud mental del individuo, lo que se evidencia en la imagen personal, la motivación por efectuar proyectos de vida, habilidades, aprecio por los intereses propios, la valoración de los éxitos y calidad de vida. La autoestima se entiende como una estructura cognitiva que está constituida, en lo que se refiere a características físicas, a su identidad social y a los atributos personales, cómo le gustaría verse, qué es la imagen idealizada y la imagen moral, y cómo se muestra ante los otros, o, tendencia a presentar imágenes diferentes de sí mismo en distintos contextos.

Es importante resaltar que la etapa adolescente es una de las más importantes en la vida del ser humano. Es en donde se despabilan las emociones, se descubre el carácter y se suscitan cambios que pueden reorientar el sentido de la vida misma. Y es, precisamente, en esta etapa, cuando el ser humano atraviesa la educación secundaria en donde se aterriza este análisis. La adolescencia es una de las etapas que enmarcan la vida del ser humano; la metamorfosis fisiológica y psicológica se dejan notar a primera vista; sus principales manifestaciones, como una simple referencia.

En cuanto a lo psicológico, comienzan a tener cambios repentinos de humor, actitudes de rebeldía, una compleja atracción por las transgresiones a las normas y valores del mundo adulto pero también un enorme desarrollo de la curiosidad y la necesidad de pertenencia que los envuelve muchas veces en la apatía, hostilidad y holgazanería (Escorcia & Pérez 2015).

Al inicio de la pubertad, la mayoría de los jóvenes y de las jóvenes empiezan a realizar evaluaciones de sí, comparando aspectos tales como los físicos, las habilidades motoras, las capacidades intelectuales y las habilidades sociales con los de sus iguales y con los de sus ideales o héroes. Esta autoevaluación crítica podría acompañarse de un sentimiento de vergüenza que hace a las personas adolescentes vulnerables a la crítica y al ridículo. Como resultado, se preocupan por intentar reconciliar el yo percibido con su yo ideal. Durante la adolescencia tardía, puede que hayan logrado organizar su yo, percibiendo lo que pueden ser con mayor efectividad e integrando sus metas en sus yo ideales.

Por ello la importancia de obtener resultados que nos permitan identificar el nivel de autoestima y las posibles conductas de riesgo que se pueden generar en los adolescentes del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y así prevenir los desencadenantes de las mismas.

Participantes

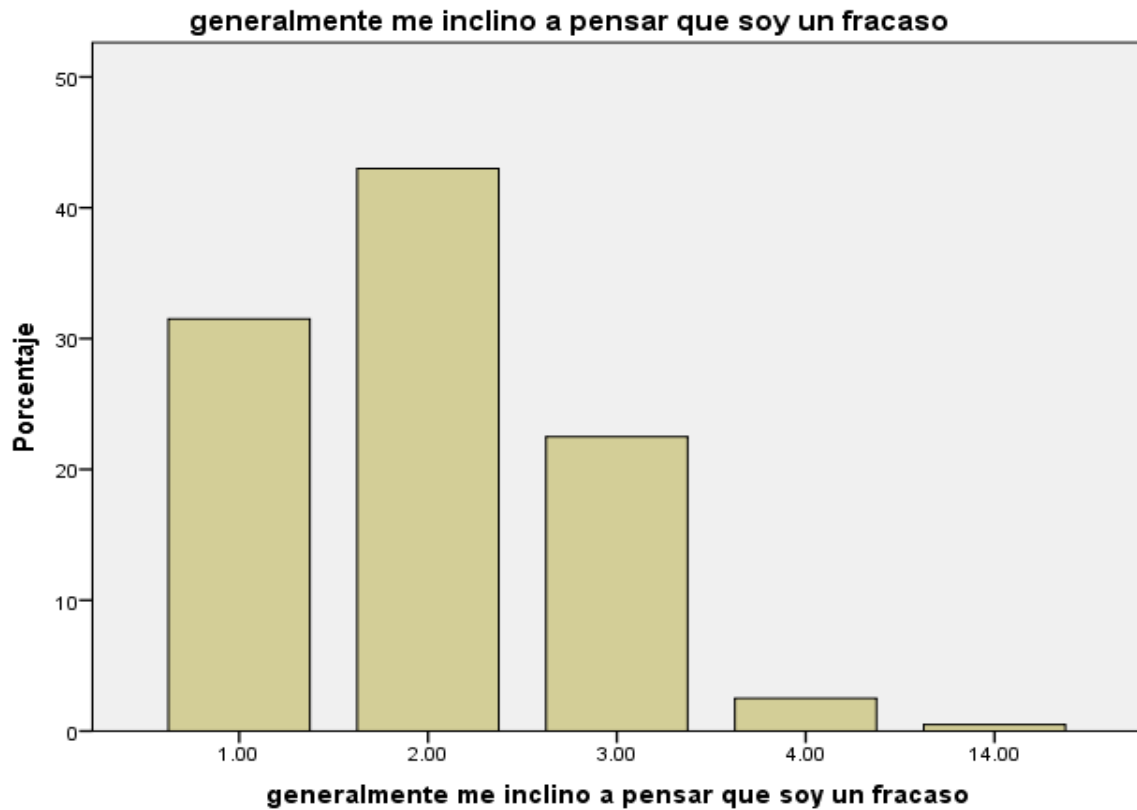
Se trata de una muestra conformada por 200 alumnos hombres y mujeres de entre 15-16 años de edad, del turno vespertino y matutino del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, se encuentran cursando el segundo semestre de preparatoria.

Resultados



Resultados Grafico 1.

Se puede observar en la gráfica 1 que el 85 % de los participantes en general se sienten personas tan valiosas como las otras, mientras que el 15% muestran no sentirse personas valiosas.



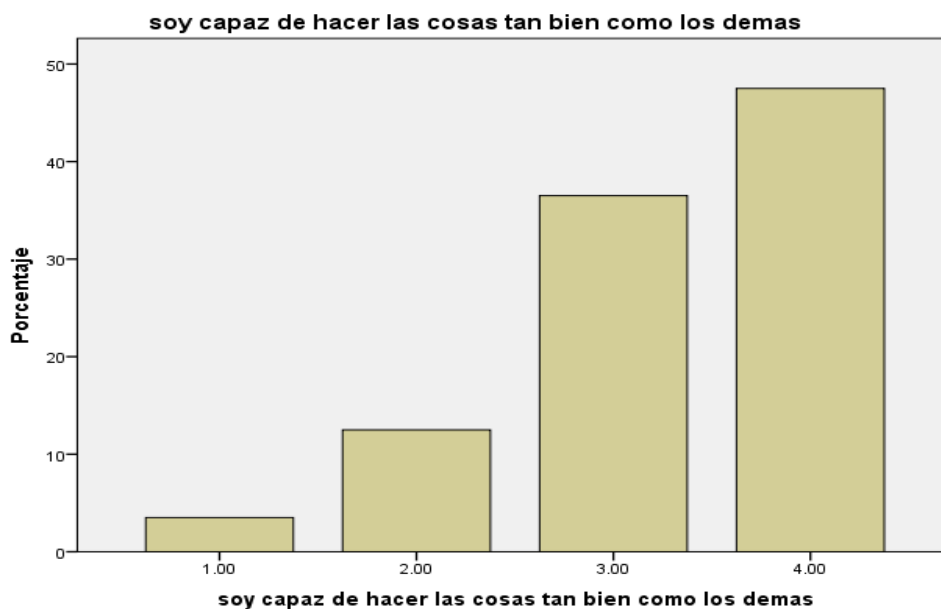
Resultados Grafico 2. “Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso”

En la gráfica 2 el 74.5 % en general de los participantes reflejan que no se inclinan a pensar que son un fracaso, mientras que el 25.5% generalmente se inclinan a pensar que si son un fracaso.



Resultados Grafico 3. "Creo que tengo algunas cualidades buenas"

Los resultados obtenidos en la gráfica 3 muestran que el 91.5 % de los participantes consideran que tienen algunas cualidades buenas, por lo contrario el resto de 8.5% cree no tener algunas cualidades buenas.



Resultados Grafico 4. "Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás"

Los resultados demostrados en la gráfica 4 indican que el 84% de los participantes consideran que son capaces de hacer las cosas tan bien como los demás, por lo que el resto de 16% de participantes reflejan no sentirse capaces de hacer las cosas tan bien como los demás.



Resultados Grafico 5. “Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso”

El resultado obtenido muestra que el 59 % de los estudiantes participantes en esta aplicación consideran estar en desacuerdo respecto a esta pregunta ya que si tienen cosas por las cuales estar orgullosos, por lo contrario el 41% de los demás participantes creen que no tienen mucho de lo que estar orgullosos.



Resultados Grafico 6. “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo”

En la siguiente grafica los participantes mostraron que el 83.5% de los estudiantes si tienen una actitud positiva hacia ellos mismos, sin embargo el 16.5% muestra no tener una actitud positiva hacia ellos.



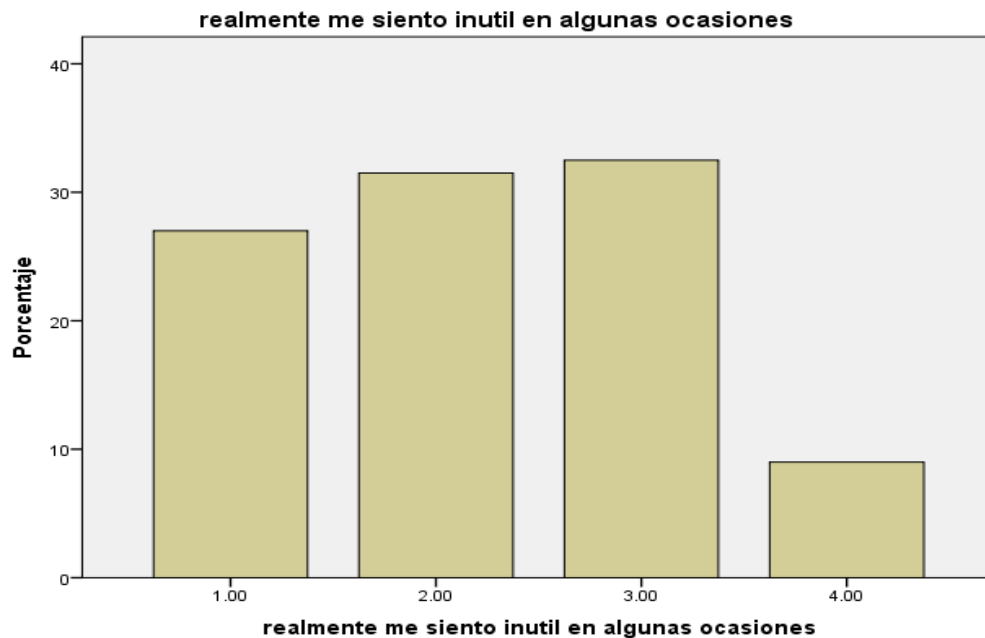
Resultados Grafica 7. En general me siento satisfecho conmigo mismo”

Esta grafica muestra como el 78.5% de los participantes se sienten satisfechos consigo mismos, por lo que el resto de 21.5% no se sienten satisfechos con ellos mismos.



Resultados Grafico 8. “Me gustaría tener más respeto por mí mismo”

La siguiente tabla de resultados refleja que el 79.5% de los participantes les gustaría tener más respeto por ellos mismos, por otro lado el resto de participantes de 20.5% no le gustaría tener más respeto por ellos mismos.



Resultados Grafico 9. “Realmente me siento inútil en algunas ocasiones”

El porcentaje de 58.5% muestra que los participantes no piensan que sean personas inútiles, mientras que el 41.5% si se sienten inútiles en algunas ocasiones.



Resultados Grafica 10. “A veces pienso que no sirvo para nada”

Los resultados de esta grafica indican como el 70% de los participantes no piensan que, no sirvan para nada. Sin embargo por lo contrario el 30% si piensa a veces que no sirve para nada.

Conclusiones generales

El camino teórico y práctico recorrido en esta investigación permite conocer las propiedades y los beneficios de la implantación de proyectos de intervención que permitan aumentar a través de estrategias y dinámicas la autoestima en adolescentes.

Las cuales funcionen como medio para dar cuenta de cuáles son los verdaderos factores que envuelven la vida del adolescente, y que su buena o mala ejecución repercute en su calidad de vida ya que la toma de decisiones positivas promueven a fortalecer en los alumnos un futuro mejor, evitando las conductas de riesgo que se están generando, es por ello, que a través de esta investigación se pudo observar y analizar que los alumnos de esta Institución obtuvieron un porcentaje notorio en la mayoría de las preguntas, las cuales indican a través de los resultados que los alumnos cuentan con un nivel de autoestima satisfactorio, lo cual, refleja que pueden tener un mayor bienestar emocional, social familiar y escolar en su vida ya que pueden ser adolescentes autónomos capaces de creer en ellos mismos y lograr sus objetivos siempre y cuando continúen siendo orientados hacia una vida plena y trascendente, sin embargo por otro lado el 30% de los estudiantes están presentando una falta de autoestima, no se sienten capaces de realizar lo que desean, ni con cualidades positivas como los demás por lo tanto no se encuentran satisfechos consigo mismos. Por lo que, este resto de la población estudiada es preocupante, ya que son los alumnos que pueden manifestar dichas conductas de riesgo mencionadas con anterioridad y en su caso aunado a la propensa deserción escolar por lo cual su futuro no puede ser tan prometedor.

Es por ello la importancia de seguir realizando proyectos de investigación que permitan prevenir y combatir la baja autoestima en los adolescentes del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.

Referencias bibliográficas

- Cataño, D., Restrepo, S., Portilla D. & Ramírez, H. (2008). Autoestima y sexualidad en adolescentes: Validación de una escala. *Investigaciones Andina*, vol. 10, núm. (16), pp. 57-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506005>
- Montes, I. Escudero. V. & Martínez. J. (2012). Nivel de autoestima de adolescentes escolarizados en zona rural de Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41 núm. (3), pp. 485-495. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80625021011>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 7, núm. 3. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Rodríguez, C. & Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 12, núm. (3), pp. 389-403. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56024657005>
- Escorcía, I. & Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 241-256 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805013.pdf>

ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO DE LA CIUDAD DE TOLUCA, MÉXICO

**Sánchez Calderón, Claudia Angélica³⁸ Gama Vilchis, José Luis³⁹
Sánchez Calderón Amelia Guadalupe⁴⁰ Márquez Vázquez, Francisco⁴¹**
*Universidad Autónoma del Estado de México.
Facultad de Ciencias de la Conducta
Toluca, México*

Introducción

La ansiedad es una de las experiencias más frecuentes experimentadas por el ser humano y representa un papel central en el repertorio de adaptación de todos los organismos, actúa como señal de peligro que moviliza la reacción de las personas para hacer frente a las amenazas.

La ansiedad debe entenderse como una emoción básica del organismo que constituye una reacción adaptativa ante una situación de tensión, peligro o amenaza. Se manifiesta como una actividad predominante del sistema nervioso simpático que permite afrontar al sujeto situaciones de riesgo. Sin embargo, cuando la reacción es excesiva carece de eficacia adaptativa y es necesario pensar en la presencia de una patología.

El origen de los estudios del tema de los trastornos de ansiedad en adolescentes, tiene diversas visiones como la referida a la contextualidad, donde se amalgaman el trastorno con su entorno actual e histórico, el cual presentan un nivel de interpretación, dependiendo del nivel de desarrollo de cada individuo y hasta los procesos mismos de adaptación por la cual los seres humanos deben atravesar en su incorporación a lo social.

³⁸ Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación Superior, Licenciada en Psicología, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Correo electrónico: clau_sc2014@hotmail.com

³⁹ Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior, Licenciado en Psicología, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura y Maestría. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

⁴⁰ Maestra en Educación, Licenciada en Psicología. Certificación como Docente de Nivel Medio Superior, Profesora-Investigadora de Nivel Medio Superior, Capacitadora en Planeación de la Educación.

⁴¹ Maestro en Tecnología Educativa, Licenciado en Psicología. Director de Tesis de Licenciatura

Los especialistas de la salud como médicos, psicólogos, psicoterapeutas, psiquiatras, entre otros, suponen que la edad promedio para iniciar padecimientos vinculados con la ansiedad pueden referenciarse desde la infancia entre los 7 y 8 años, especialmente en trastornos de ansiedad por separación y a partir de 10 para el caso concreto de ansiedad generalizada (Nova-Shola, 2012), por lo que resulta indispensable el estudio del tema.

El presente trabajo tiene como objetivo describir la percepción de la calidad de vida de los adultos mayores del sexo femenino del grupo “Jóvenes por siempre” del municipio de Toluca, México.

Marco conceptual

Es de gran importancia recuperar los referentes teórico-conceptuales de la ansiedad, así como la ubicación clara de la etapa de la adolescencia los cuales permitan una comprensión del fenómeno estudiado en el presente trabajo.

De la ansiedad

Para la mayoría de las personas la ansiedad altera el comportamiento, perturba y desconcierta, roba la armonía con uno mismo y con los demás, puede originar incluso graves trastornos psicosomáticos; pero su peor secuela es que provoca estado de insatisfacción y descontento, de alejamiento de la plenitud y sin ningún tipo de bienestar real.

La ansiedad ha sido ampliamente abordada desde diferentes referentes conceptuales, sin embargo el presente trabajo se aborda desde la teoría cognitiva-conductual como corriente psicológica que tiene como fin último, el empleo de procesos experimentales en el estudio del comportamiento humano observable –es decir, la conducta- y teniendo en consideración al medio como el conjunto de “estímulos-respuestas” que tiene incidencia en el desarrollo de dichos aspectos, para el caso concreto de nuestro estudio, para los adolescentes; por otro lado, referir que dentro del enfoque conductista la ansiedad es entendida como aquel modelo o pauta de respuestas autonómicas que constituyen una parte característica de respuestas de los organismos a los estímulos nocivos o dañinos (Wolpe, 1958).

Para el estudio de la ansiedad desde la mirada Cognitiva, representa una respuesta que engloba aspectos de tensión y aprensión; así como elementos fisiológicos caracterizados por un alto nivel del sistema nervioso autónomo y, de aspectos motores, que involucran conductas poco capituladas, así mismo, sin procesos adaptativos; por lo anterior, la ansiedad puede ser entendida como una reacción emocional que se produce ante situaciones que son interpretadas como amenazantes –en el entorno- por lo que, sus reacciones o respuestas suelen ser categóricamente fisiológicas, cognitivas y conductuales.

Todo lo anterior se aprecia en una serie de estudios como los planteados por Kendall, citado en Estudio del Psicoanálisis y la Psicología. (2012), documenta los procesos clínicos por los que los adolescentes atraviesan y las diversas problemáticas de su ansiedad, posibilitando, con su investigación el plan de tratamiento que se debe de tener en cuenta, la naturaleza del trastorno, la gravedad, el tiempo de evolución, la edad del paciente y su desarrollo cognoscitivo.

Considerar que además para la teoría expuesta, la ansiedad es el resultado de “cogniciones”, patológicas, donde el individuo suele “etiquetar” mentalmente la situación y, de igual manera, suele afrontarla con un estilo y conducta determinada.

Por otro lado, indicar que la propuesta Conductista fundamenta para el caso de los estudios de la ansiedad, que las conductas que llevan a este proceso de alguna manera son aprendidas y que en algún momento de la vida se asocian a estímulos favorables o desfavorables, adoptando así, una connotación que el individuo va manteniendo posteriormente.

Así pues, cada vez que las personas tienen contacto con dichos estímulos, se desencadena en ellos ansiedad así como angustia, ante el factor amenazantes; por ello, el aprendizaje observacional, de captación de información de los acontecimientos traumatizantes del entorno, juega un papel determinante en el desarrollo de la ansiedad, (kaplan y Sadock, 2008).

Por tanto, la ansiedad desde la mirada conductista, es el resultado de un proceso condicionado, de modo que los sujetos que la padecen han aprendido de manera errónea o incorrecta para asociar estímulos en un inicio neutros con acontecimientos vividos como traumáticos y por tanto amenazantes.

La etapa de la adolescencia

Por otra parte, resulta indispensable precisar algunos referentes conceptuales de la adolescencia, ya que no sólo constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo del ser humano, sino que es un período trascendente en donde los hombres y las mujeres definen su identidad afectiva, psicológica y social.

Aberastury y Knobel (1984), considera que el adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extrema, a lo que han denominado Síndrome normal de la adolescencia. Dicen que en el medio cultural, muestran períodos de nobleza, de ensimismamiento, alternado con audacia, timidez, conflictos afectivos, crisis religiosas en las que se puede oscilar el ateísmo anárquico al misticismo pavoroso, intelectualizaciones y postulaciones filosóficas, conductas dirigidas hacia el heteroerotismo y hasta la homosexualidad ocasional.

No significa que la o el joven tenga inclinaciones de este tipo permanentemente, más bien, durante esta etapa necesita conformar su identidad e identificarse sexualmente, por lo que los encuentros casuales con adolescentes del mismo sexo servirán en la mayoría de los casos como una simple identificación, que llegará a una adecuada resolución.

En la mayor parte de los casos, los adolescentes que lleguen a la adultez con preferencias homosexuales, se deberá seguramente a un conjunto de situaciones que durante su vida han favorecido a este hecho.

También mencionan que la tarea principal del adolescente es la elaboración de tres duelos:

- □□ El duelo por la pérdida del cuerpo infantil, base biológica de la adolescencia, que se impone al individuo que no pocas veces tiene que sentir sus cambios como algo externo frente a lo cual se encuentra como espectador importante de lo que ocurre en su propio organismo.
- □□ El duelo de pérdida del rol infantil, que lo obliga a una renuncia de la dependencia y a una acepción de responsabilidades que muchas veces desconoce.
- □□ El duelo por la pérdida de los padres protectores y omnipotentes, a los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ello significa, situación que se ve complicada por la propia actitud de los padres, que deben aceptar el hecho de que sus hijos ya no pertenecen a la etapa infantil pero tampoco se han convertido en adultos.

Al respecto, Erikson (1985) dice que efectivamente la tarea central del adolescente es el logro de su identidad, ya que cuando se descubre así mismo. se da cuenta de que no piensa igual que los demás y entra en una etapa de cambios emotivos porque puede sentirse extraño, diferente y a veces hasta enfermo ; pero todo esto puede lograr que el adolescente tenga un avance importante cuando toma conciencia de su propio ser, de sus posibilidades y limitaciones.

Kurt Lewin, citado en Ledesma (1996), menciona que los niños y los jóvenes completan su desarrollo psicológico hacia la edad adulta, por la experimentación de al menos cinco clases de cambios en las estructuras cognoscitivas de sus sucesivos espacios vitales:

1) Cambios en la identificación o afiliación a un grupo ; 2) Crecientes conflictos en su motivación ; 3) Intensificación del conocimiento de sí mismo ; 4) Confusión ante las formas y funciones corporales, y 5) Modificación de las perspectivas de tiempo e imaginativas.

De igual manera, Craig (1997), menciona que los adolescentes se sienten fascinados por su nuevo cuerpo y asumen ante él una actitud crítica. El hecho de que la maduración sea precoz o tardía puede afectar al desarrollo de su personalidad en este periodo.

Además la cuestión de la identidad sexual y la imagen corporal esta asociada a la madurez biológica, es decir, la identidad sexual se forma en las relaciones con otros y en la aceptación o rechazo de los papeles sexuales. Las nuevas normas de comportamientos sexuales vienen a dificultar aún más las decisiones del adolescente.

Las amistades del adolescente a menudo son más importantes para el crecimiento que las relaciones familiares. La costumbre de pasear con amigos como forma de explorar las primeras relaciones entre hombre y mujer presenta aspectos negativos y positivos a la vez.

A los adolescentes les preocupa su personalidad y su comportamiento. Como parte de este egocentrismo, forman una audiencia imaginaria que reacciona ante ellos y sus opiniones.

Otro aspecto son los cambios cognoscitivos en la adolescencia los cuales se caracterizan por la aparición del pensamiento propio de las operaciones formales; esta nueva capacidad intelectual permite al adolescente realizar el pensamiento abstracto.

Por su parte Horrocks (1980), señala que es importante conocer algunas cuestiones psicológicas que hay que saber para poder entender al adolescente:

- 1 El conocimiento de la conducta que se espera de un adolescente, ante ciertas situaciones.
- 2 Suficiente conocimiento de la conducta humana en general, para determinar cuando actúa la persona tan solo como un adolescente, o cuando lo hace como cualquier otro individuo.
- 3 Conocer las diferentes áreas de transición más importantes en la vida del adolescente:
a) Desarrollo cognoscitivo y educacional, b) Cambios en las actitudes y valores, c) Elección vocacional y desarrollo de una carrera,
- 4 Desarrollo físico y fisiológico, así como el desarrollo socio sexual. Cabe mencionar que el adolescente al momento de iniciarse la aparición de los diferentes cambios en su cuerpo, tanto físicos como psicológicos, surge la necesidad de comunicación e interacción con los demás sobre lo que le esta ocurriendo en ese momento, pero sobre todo ante la crisis de saber lo que será su independencia e identidad personal.

La ansiedad en adolescentes

A pesar de que se ha observado un incremento dramático de los trastornos por ansiedad en adultos durante los años 1970 a 1980, sólo muy recientemente ha empezado a constatare una tendencia similar en los trastornos por ansiedad en la infancia o adolescencia.

Hersen M., Ollendick , T. y Blasco, T. (1993), señalan que el trastorno por angustia de separación es más raro en adolescentes que en niños, sin embargo, el adolescente con este trastorno casi siempre presenta resistencia o evitación escolar y quejas somáticas. El chico se queja a menudo de varios síntomas físicos imprecisos para evitar ir al colegio. Durante la infancia intermedia y adolescencia a menudo existe un rechazo por dormir fuera de casa, por ejemplo, en casa de un amigo o en un campamento. Las pesadillas casi nunca son mencionadas por los adolescentes con el trastorno. La preocupación centrada en la separación es común en adolescentes con trastorno por angustia de separación. Estas preocupaciones pueden tomar la forma de miedos a ser secuestrado, a sufrir un accidente, a ser matado o a la muerte de una figura principal vinculada a él. Mostrando a menudo tristeza, apatía o dificultad de concentración. Así mismo, el adolescente con angustia por separación es a menudo miedoso y evita una multitud de situaciones todas referidas al tema de separación. El miedo puede ser simple (por ejemplo, ser agredido físicamente por otros adolescentes) o social (por ejemplo, ser criticado por profesores o estudiantes del mismo colegio).

Las características esenciales de los adolescentes con ansiedad excesiva tienen una preocupación por acontecimientos futuros, siendo bastante frecuentes las preocupaciones no realistas acerca de la adecuación de su comportamiento en el pasado. Además de tener una preocupación excesiva y/o no realista sobre su competencia personal, son perfeccionistas, necesitando sobresalir en todas las facetas de su vida (por ejemplo, en la actividad académica, en relación social y en los deportes).

Al igual que en el trastorno por angustia por separación, son frecuentes las quejas somáticas. Sin embargo, en el caso del trastorno por ansiedad excesiva, las quejas somáticas no están unidas a ninguna situación en particular, más bien parecen ocurrir espontáneamente o cuando el adolescente esta tenso. Estas quejas somáticas a menudo toman la forma de dolores de cabeza, de estómago, de espalda o de una sensación general de malestar.

Los adolescentes con ansiedad excesiva a menudo muestran tensión generalizada e incapacidad para relajarse. La tensión puede ser expresada mediante hábitos nerviosos, tales como morder las uñas, golpear con los pies, tirar del cabello e inquietud general.

Ahora bien, en el trastorno por evitación el adolescente tiene temor a estar en relación con gente desconocida. Este miedo lleva al comportamiento de evitación: el adolescente es extremadamente reticente a participar en situaciones donde hay alguien a quien no conoce. El adolescente con trastorno por evitación se debe de diferenciar de los adolescentes lentos en adaptarse, ya que los adolescentes con este trastorno virtualmente nunca se adaptan.

En el trastorno por evitación, en contraste con el trastorno por ansiedad excesiva, el adolescente es remitido a la consulta por el personal escolar. El malestar del adolescente en el centro escolar es más aparente para sus profesores, quienes le observan diariamente.

Los adolescentes con trastorno por evitación típicamente tienen pocos o ningún amigo, y su habilidad para interactuar con personas nuevas está severamente limitada, es más, evitan las

actividades heterosociales y heterosexuales normales. Algunas veces, la exposición social forzada que se da en el colegio es suficiente para remediar la situación, sin embargo, hay indicios de que estos adolescentes pueden correr el riesgo de desarrollar una fobia social o un trastorno de personalidad por evitación en la etapa adulta.

Jadue, G.(2001), establece que la ansiedad escolar es uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, es una de los temas más importantes, pero, no obstante de los más desatendidos en las áreas de investigación. La experta, asume que cada vez más adolescentes presentan problemas emocionales en la escuela, en el caso concreto de Chile, estudios epidemiológicos del año 2001 indicaron que los desordenes de ansiedad durante el desarrollo, afectan aproximadamente al 9% de los niños y, entre el 13 y 17% en los adolescentes.

Así mismo, Duhrrssen (1976), dice que el adolescente adquiere una fuerte ansiedad respecto a sus trastornos en el rendimiento escolar y dificultades de aprendizaje que ocupan con frecuencia el centro de una crisis sentimental entre padres e hijos, pero muchas veces no son, sino consecuencia de un comportamiento pedagógico desacertado por parte de los padres.

Por su parte, Fernández, O. (1974), menciona que la adolescencia es un período donde los síntomas de la ansiedad se consideran completamente normales, debido a que es una situación de crisis que impone al yo, una cierta regresión en busca de un mejor manejo de los deseos y fantasías aún considerados como amenazadores.

Estos síntomas aparecen en épocas o situaciones muy significativas como ante un examen, un primer baile, una mudanza, el primer beso, una pelea con alguno de los padres, etc., y aparecen para yugular la angustia que se moviliza y que alerta al yo, a realizar regresiones mayores sino fuera de estas transacciones (síntomas), que no tienen un sentido psicopatológico, sino exclusivamente defensivo. Son defensas bien específicas para tranquilizar la angustia movilizada por las pulsiones.

Una vez revisados brevemente los referentes conceptuales, se expone el método empleado en la investigación.

Metodología

La investigación corresponde a un estudio descriptivo, cuyo propósito fue buscar específicamente las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Población y muestra

Para la realización del presente estudio, la población estuvo compuesta por 455 adolescentes, de ambos sexos, de la Escuela Secundaria No. 9 "León Guzmán" de Toluca, Estado de México.

La muestra que fue empleada en la investigación es un muestreo no probabilístico, de tipo propositivo. La muestra estuvo formada por 70 adolescentes, que establecieron los criterios de ser individuos de ambos sexos y que cursan el tercer año de secundaria en la escuela No. 9 "León Guzmán", ubicada en Toluca, Estado de México, del ciclo escolar 2012-2013. La muestra es el número total de alumnos existentes en el turno vespertino, de la secundaria de ese grado.

Instrumento

Se empleó el inventario de Ansiedad Rasgo - Estado (IDARE), versión en español del STAI (State Trait-Anxiety Inventory), Cattell, R.B y Sheier, I.H. (1963), que se encuentra constituido por dos escalas separadas de autoevaluación utilizadas para medir dimensiones distintas de ansiedad (Carmona, Z, 1993), tales como: a. Casi nunca, b. Algunas veces, c. Frecuentemente y, d. Casi siempre.

A pesar de que originalmente se desarrolló este inventario para investigar fenómenos de ansiedad en sujetos adultos normales, es decir, sin presentar síntomas psiquiátricos, se ha demostrado que es también útil en la medición de ansiedad en estudiantes de secundaria y de bachillerato, tanto como de pacientes neuropsiquiátricos, médicos y quirúrgicos.

Variables

Para el presente estudio se consideraron dos variables de tipo atributivas. Ansiedad-Rasgo y Ansiedad-Estado, las cuales son conceptualizadas de la siguiente manera:

- Ansiedad-Estado: es una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo, Spielberger, (1975).
- Ansiedad-Rasgo: se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones como amenazantes, Spielberger, (1975).

Procesamiento de análisis

Para la obtención de la descripción del nivel de ansiedad en hombres y mujeres adolescentes, se trabajaron con los datos que se obtuvieron del Test IDARE por medio de estadística descriptiva, desviación estándar y media, en sus porcentajes (relativos). Destacar que para estratificar –en tablas-, los valores mínimos y máximos del TEST y, según la calificación de la muestra –en una primera etapa-, se utilizó el programa IBM SPSS, versión 19.

RESULTADOS

La población objeto de estudio se conformó por 70 sujetos, de los cuales se tuvo una distribución por género de 38 individuos del sexo masculino y 32 del sexo femenino.

En la escala de ansiedad-estado (Gráfico 1) los resultados presentan niveles altos, representando que las mujeres responden a condiciones situacionales aversivas, problematizan cognitivamente los diversos estímulos provocadores de la ansiedad y sus respuestas fisiológicas y motoras tienen mayor actividad que en comparación con los hombres. Asumiendo que las chicas adolescentes sufren radicalmente cambios físicos en su cuerpo, ya que el indicador que marca de manera importante el paso de una etapa a otra, es la presencia de la menarquía o primera menstruación que además, con este acontecimiento le permitirá la capacidad de reproducción (Papalia, 2004), pues como menciona el mismo Spielberger, C. y Díaz, G. (1975), este tipo de ansiedad es una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo.

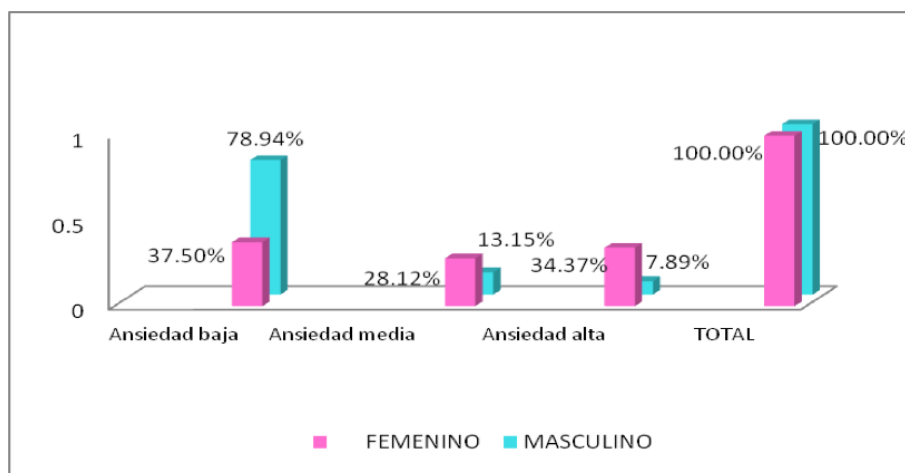
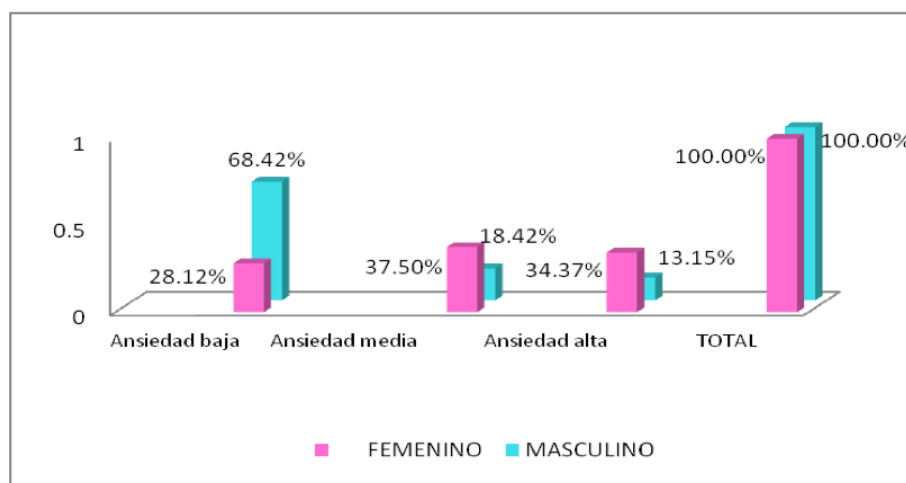


Gráfico 1. Ansiedad-Estado por Sexo

La escala ansiedad-rasgo (Gráfico 2), de igual manera mostró los niveles más altos en las mujeres, en donde culturalmente se asume que las manifestaciones de su conducta son principalmente de orden afectivo y sentimental, al cual como refiere Erikson (1985) es una etapa de cambios emotivos y de búsqueda de la identidad; de aquí que las mujeres respondan en su mayoría a la toma conciencia de su propio ser, de sus posibilidades y limitaciones. Por lo que se afirma en la mayoría de los casos que las mujeres presentan mayor madurez que los hombres cuando se comparan en la misma edad cronológica entre ambos sexos. Las mujeres mostraron dificultad ante una situación o evento determinado en el momento que se les presenta, así como sentimientos de tensión, nerviosismo preocupación y aprensión.



Gráfica 2. Ansiedad-Rasgo por Sexo

Finalmente y de acuerdo con Wayne (1980) y en función de los resultados obtenidos, se confirma que la ansiedad es una respuesta global de la personalidad ante situaciones que el individuo experimenta como amenazantes para su vida organizada manifestando tensión,

temor difuso y vago acompañado de reacciones fisiológicas recurrentes, lo cual es confirmado por los resultados del instrumento aplicado.

Conclusiones

La adolescencia como etapa de cambios que presenta diferentes manifestaciones dentro de ellas esta la ansiedad, la cual es ocasionada por diversos factores que intervienen en su vida diaria, así como al enfrentar diversas situaciones personales para entrar al grupo de pertenencia entre iguales.

La ansiedad se puede manifestar en diferentes niveles de acuerdo con las características de personalidad, del contexto, de las condiciones culturales y el sexo. Esto último ya que los hombres atienden a menores cambios en su cuerpo y mente que las mujeres, sin embargo, esto no quiere decir que sea de menor importancia.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y Knobel, M. (1984). La Adolescencia Normal. Argentina. Ed. Paidós.

Carmona, Z. (1993). Comparación de los niveles de ansiedad a través del test IDARE en dos muestras de desempleados: masculino y femenino con dependientes económicos que acuden a la oficina regional de empleo Toluca. Tesis. UAEMex.

Craig, G. (1997). Desarrollo Psicológico. México. Prentice May Hispanoamericana.

Duhrssen, A. (1976). Psicoterapia de niños y adolescentes. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Estudio del Psicoanálisis y la Psicología (2012). Enfoque constructivista en educación: La teoría psicogenética de Piaget. México: <http://psicopsi.com/La-Teoria-Psicogenetica-de-Piaget>.

Erikson, E. (1985). Crisis en la Adolescencia. México. Siglo XXI Editores.

Fernández, O. (1974). Abordaje teórico y clínico del adolescente. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión.

Hersen, M., Ollendick, T. y Blasco, T. (1993). Psicopatología infantil. Madrid, España. Mr. Ediciones.

Horrocks, J. (1980). Psicología de la Adolescencia. México. Ed. Trillas.

Jadue, G. (2001), Estudios Pedagógicos en Valdivia, 2001, diversos artículos. Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

Kaplan, H. y Sadock, B. (2008). Sinopsis de Psiquiatría Clínica. USA. R.R. Donnelle Sons-Willard.

Ledesma, C. (1996). Estudio Comparativo del Índice de Ansiedad en estudiantes de tercero de secundaria de alto y bajo rendimiento en la escuela Margarita Mondragón. Tesis. UAEMex.

Nova-Schola, (2012). Trastornos de Ansiedad en Niños y Adolescentes, Fundación Nova-Sageta, Barcelona, España.

Papalia, E. et. al. (2004). A Child's World: Infancy through Adolescence. Boston. Ed. McGraw-Hill.

Spielberger, C. y Díaz, G. (1975). Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado. México. Ed. Manual Moderno.

Wayne, W. (1980). Tus Zonas Erróneas. México. Ed. Grijalbo.

Wolpe, J. (1958). Práctica de la terapia de la conducta, Análisis formal de la desensibilización sistemática, México. Ed. Trillas.

EL AUTOCONCEPTO Y AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES MICHOACANOS

**Díaz Barajas, Dámaris; Chávez López, Joanna Koral
Reyes Farfán, América; Ramírez Ramírez, María Dolores⁴².**

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de psicología

Morelia, Michoacán

México

Introducción

Durante el desarrollo de la adolescencia se pretende la consolidación de la identidad del ser humano. Dicha identidad, como parte de la personalidad comprende diferentes factores entre los que se encuentran el autoconcepto y la autoeficacia.

El autoconcepto es entendido el conjunto de pensamientos y sentimientos genéricos que el individuo tiene de sí mismo (Alvarado, 2002). Por su parte la autoeficacia es definida como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura (1987, citado en Carrasco y Barrio, 2002, p.416).

Ambos factores están ligados entre sí, y a su vez la percepción de autoeficacia está determinada por algunos elementos del autoconcepto. De esto surge la necesidad de reconocer que elementos del autoconcepto (autoconcepto escolar, autoconcepto familiar, autoconcepto social, estrés y/o miedo) generan una mayor percepción de eficacia en el adolescente, de lo que surge la presente investigación.

Marco conceptual

La psicología tiene diversos objetivos y campos de estudio, ya que el hombre como tal es un gran campo de trabajo así como objeto de investigación. En esta ciencia el autoconcepto, como parte de la personalidad del individuo, forma parte de uno de los tópicos más trascendentales en la comprensión de la vida de la persona.

⁴² Mtra. Damaris Díaz Barajas (damadiaz03@gmail.com), Profesor Investigador de la Facultad de Psicología UMSNH; Mtra. Joanna Koral Chávez López (joanna.koral.ch@gmail.com); Alumna América Reyes de la Facultad de Psicología UMSNH Farfán (america.reyes.ccl@gmail.com), Alumna María Dolores Ramírez Ramírez de la Facultad de Psicología UMSNH (lolita_s2@hotmail.com)

En la vida diaria, se vislumbra como fácil referir que a las personas les es normal el conocerse y definirse, sin embargo es evidente que no siempre es así, ya que el hombre por naturaleza es dinámico y versátil, manteniéndose en un movimiento y búsqueda constante, en la que a pesar de convivir consigo mismo, pareciera que nunca terminará de conocerse y más aún de definirse.

El que el ser humano busque de manera inquebrantable el conocerse ha llevado a varios autores a conceptualizar el autoconcepto, reconociéndose las primeras teorizaciones del constructo a partir de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Al respecto Nerea Cazalla, en su Revisión teórica sobre el autoconcepto, realiza una revisión histórica en la que retoma a Rodríguez (2008), quien refiere a James como el primer psicólogo que desarrolló la teoría del autoconcepto y quien estableció un esbozo de lo que hoy sería la concepción jerárquica y multidimensional del mismo.

Así, los primeros planteamientos teóricos que se han realizado respecto al autoconcepto se basaban en las percepciones, lo que en palabras de Cazalla-Luna y Nerea (2013), se explica debido a que cada persona tiene una percepción de sí mismo y conforme se va comprendiendo se va generando una propia imagen de lo que es, lo que integra el concepto que tiene de sí mismo. Así, para entender el autoconcepto hay que partir de la visión propia del individuo, integrando su concepción psicosocial, es decir el proceso mediante el cual la persona de incorpora a la sociedad.

En este sentido Fuentes (2011) reafirma al estudiar este término, se debe tomar en cuenta que el individuo está inmerso en una sociedad, por lo que se considera como ente social, y que requiere que su propio conocimiento coincida con las percepciones de que los otros refieren de él, es decir su autoconcepto está basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su conducta.

De esta manera, Alvarado (2002) define el autoconcepto como un conjunto de pensamientos y sentimientos genéricos que el individuo tiene de sí mismo. En este sentido, Morales (2008) argumenta que dicho término forma parte de la autoestima, ya que en esta se manejan los pensamientos, sentimientos y creencias que las personas tienen de diferentes aspectos de su vida, así como de los valores y habilidades que el sujeto cree que posee, que maneja o que ha adquirido. De esta manera se hace notar que son tantos los aspectos a considerar en el autoconcepto, que se deben contemplar desde los valores, sentimientos, pensamientos, actitudes relaciones interpersonales, sociedad, cultura, cambios ambientales, incluyendo programas escolares, así como experiencias que se generan a través de experiencias con el ambiente, básicamente reflejadas en otros individuos, así se llega a una percepción de lo que posteriormente se convertirá en la propia identidad, lo que implica juicios y críticas que lleven a conocerse, por lo tanto a definirse.

Así, se puede decir que el autoconcepto, puede considerarse como un conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Este se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio; las experiencias del individuo en toda su gran diversidad constituyen los datos en los que se basa la percepción de sí mismo (Machargo, 1991).

Es importante, hacer notar que el autoconcepto tiene diferentes facetas interrelacionadas, de manera que siempre un área lleva a otra, por lo que hay varios conceptos, convirtiéndolo no sólo en multifacético si no en polisémico.

Durante largo tiempo el autoconcepto era considerado un constructo unidimensional y global, ya que los primeros planteamientos históricos sobre autoconcepto se basaban en la idea de que las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo forman un todo invisible y global, por lo que para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general. Sin embargo, en la actualidad se acepta una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto (Cazalla y Molero, 2013) según la cual, el autoconcepto general está estructurado en varios dominios (académico, personal, social y físico) cada uno de los cuales estaría dividido a su vez en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008).

De esta manera el análisis del autoconcepto comprende diversos factores como el autoconcepto escolar, autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto asociado al estrés negativo y autoconcepto asociado al miedo. El autoconcepto escolar se refiere a la percepción que tiene el individuo de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y como trabajador. Por otra parte el autoconcepto familiar se refiere a la percepción que el individuo tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar, asimismo el autoconcepto social se refiere a la percepción que el individuo tiene de su desempeño en las relaciones sociales (Gutiérrez y Expósito, 2015).

Por su parte, autores como Garaigordobil y Dura (2006) demarcan como elementos básicos del autoconcepto los factores físico, social, emocional e intelectual que refiere. Así también, en sus estudios García y Musitu (2009), que determinan como factores propios del constructo lo social, académico-profesional emocional, familiar y físico analizados.

Tomas y Oliver (2004) muestran sus análisis con la medida multidimensional del Autoconcepto AF5, confirman los factores académico-laboral, social emocional, familiar y físico.

Es por lo tanto sumamente importante denotar que autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo, lo que ha sido basado en la experiencia derivada de los roles que el individuo desempeña a largo de la vida, las características y atributos personales y las creencias y valores que tenga, así como en la información proveniente de los otros significativos, los que constituyen una de las fuentes principales para la formación y desarrollo de las autopercepciones que formarán el autoconcepto (Núñez y González, 1994).

Así también, el autoconcepto se encuentra asociado a diferentes elementos de la personalidad, como lo es la autoeficacia, la cual es entendida como la capacidad que tiene un individuo para lograr sus metas u objetivos, lo que se está relacionado con sus creencias, sentimientos, y pensamientos acerca de sus capacidades, habilidades y destrezas para poder lograr lo que se propongan en su proyecto de vida.

En este sentido Bandura (1987, citado en Carrasco y Barrio, 2002, p.416), define la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”.

Para Olaz (2003, citado en Fernández, 2012), las personas utilizan señales como los logros de rendimiento, patrones de éxito y fracaso, establecimiento de metas, contingencias de refuerzo entre otras, para evaluar su eficacia en acciones futuras, de esta manera se forman juicios de autoeficacia que intervienen directa o indirectamente consciente o

inconscientemente, en el diario vivir del sujeto, lo que puede denominarse juicio acerca de las capacidades de respuesta, siendo estas positivas o negativas, de esta manera las personas tienden a elegir actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces y tienden a rechazar situaciones en las que se sientan débiles e ineficientes. Esto dependerá de la interpretación del sujeto sobre los resultados obtenidos anteriormente, de acuerdo a su percepción de eficacia asociada a sus creencias sobre las propias capacidades.

De acuerdo a la Teoría Social Cognitiva, de Albert Bandura, en (Camposeco, 2012) las creencias de autoeficacia afectan el comportamiento humano de cuatro formas, la primera de ellas es que influye en la elección de actividades y conductas, la segunda creencia es que la autoeficacia determina cuánto esfuerzo invierten las personas en una actividad, así como que tan perseverantes serán éstas frente a los obstáculos que puedan presentarse. La tercera creencia es que la autoeficacia aumenta el comportamiento humano, influyendo sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Por último, la cuarta creencia es que la autoeficacia afecta el comportamiento, permitiendo al propio sujeto ser productor de su propio futuro y no un simple predictor.

Es así que, tanto el autoconcepto así como la autoeficacia son representaciones conjuntamente relacionadas de gran importancia ya que a un mayor autoconcepto se facilitará una mayor autoeficacia y viceversa que logre contribuir activamente en el desempeño y éxito del individuo.

Es importante hacer notar también que ambos constructos se cimientan desde la infancia del ser humano, sin embargo, es durante la adolescencia que se consolidan, facilitándole al individuo al arribo a la adultez.

Es de ello que resulta importante mencionar que la etapa de mayor relevancia en la construcción tanto del autoconcepto, como de la autoeficacia es la adolescencia, pues es en esta que se trabaja por la consolidación y reafirmación de ellos. En esta etapa sobresale la búsqueda de la identidad, y se asumen diversos roles que estarán ligados al propio autoconcepto, los que a su vez influirán en la personalidad, y por lo tanto en la salud mental y emocional, así como en el logro de objetivos, desarrollo personal y proyecto de vida, y por lo tanto su percepción de autoeficacia.

En este sentido, durante la adolescencia el individuo comienza a identificarse con ciertas características físicas, apariencia personal, aptitudes, lo que permite ir en el camino de la construcción de una conceptualización propia.

Metodología

La presente investigación tiene como objetivo determinar si existe relación entre autoconcepto y autoeficacia en adolescentes michoacanos; esta se trabajó bajo los lineamientos de la metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, de alcance correlacional. Los participantes fueron 426 adolescentes de entre 10 y 23 años, en un contexto escolarizado, a quienes se les aplicaron la Escala de Autoconcepto AF5 de Tomas y Oliver (2004), validada para esta población por Díaz y Morales (2015), con un alpha de Cronbach de .775; así como la Escala de Autoeficacia Generalizada de Baessler, & Schwarzer, 1996).

Los principales resultados emergidos el análisis correlacional muestran asociaciones en la autoeficacia y el autoconcepto escolar ($r=-.225$ y $p<.00$), el autoconcepto negativo estrés

($r=.211$ y $p<.00$) y el autoconcepto negativo miedo ($r=.175$ y $p<.00$). No se observan correlaciones significativas con el autoconcepto familiar ni con el autoconcepto social.

Conclusiones

A partir de los anteriores resultados, se puede denotar aspectos que caracterizan la percepción de autoeficacia en los adolescentes evaluados, mismo que cabe resaltar, se encuentran insertos en un contexto escolarizado ya sea en el nivel de primaria, secundaria, bachillerato o universidad.

Las principales asociaciones en cuanto a la autoeficacia en aspectos relacionados con su desempeño escolar, lo que se puede entender ya que como se ha hecho mención los participantes son estudiantes adolescentes, así al vivirse en su día a día enfrentando tareas escolares, ello les puede representar la sensación de éxito o fracaso.

Así también resulta significativa la asociación de la eficacia personal con aspectos de índole personal, como el estrés, mismo que refiere la sensación de nerviosismo ante tareas asignadas por profesores o superiores. Lo mismo se ve reflejado en aspectos que denotan miedo a realizar algunas cosas, o el sentirse asustado y no confiar en poder hacer las tareas asignadas. Así se puede ver como la autoeficacia está sujeta a aspectos como el estrés y el miedo

De manera singular no se presentan asociaciones concernientes a las redes de relación social, entendidas estas como la familia y las amistades. De esta manera se resalta de manera importante el cómo la autoeficacia se determina por factores personales más que de relación, lo que permite distinguir que la percepción de autoeficacia que una persona pueda sentir dependerá más de aspectos relacionados con la confianza de resolver situaciones de carácter individual, como las asociadas a la vida escolar, que de factores sociales.

Referencias bibliográficas

Axpe, I. y Uralde, E. (2008). *Programa Educativo para la mejora del autconcepto físico*. Revista de Psicodidáctica, 13 (2), 53-69.

Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). *Escala de autoeficacia generalizada*. En <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=615>

Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. Madrid: Universidad Complutense.

Carrasco M, Y Barrio M. (2002) Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes.

En <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>

Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. REID, 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>

Fernández, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequéñ*, 2, 150. En

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/8%20REVISI%C3%93N%20HIST%C3%93RICO%20CONCEPTUAL%20DEL%20CONCEPTO%20DE%20AUTOEFICACIA.pdf>

Fuentes, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. En <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>

Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.

García, G. y Musitu, F. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5 (AF5: Self-concept-form 5. Madrid: Tea.

Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2015/26-2%20-%20Gutierrez.pdf>

Machargo, J. (1991): El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.

Madrigales, C. (2012). Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años. (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Quetzaltenango). En <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf>

Nerea, C. (2013). Revisión histórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia . *Revista electrónica de Investigación y Docencia* , 43-64. En <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>

Núñez, J. Y González-Pienda, J. (1994): Determinantes del rendimiento académico. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.

Tomás, M. (2004). *Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español*. *Revista interamericana de psicología*, 38.

En <http://www.psycorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03830.pdf>

AUTOCONCEPTO Y LOCUS DE CONTROL EN ADOLESCENTES

Díaz Barajas, Damaris; Morales Rodríguez Marisol

Magdaleno Vega Karina del Rocío⁴³

Facultad de Psicología

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Morelia, México.

Introducción

El autoconcepto es quizá uno de los aspectos más importantes en la vida del ser humano, puesto que se considera una característica propia del individuo, que involucra juicio que le permiten reconocerse, conocerse y definirse. Asimismo es fundamental para el bienestar psicológico y el ajuste social (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Otro factor que aporta al bienestar psicológico y el ajuste social es el locus de control, el cual hace referencia a la percepción que una persona tiene en cuanto a la posibilidad de dominar o no un acontecimiento; ya sea que el control se encuentre dentro o fuera de uno mismo (Oros, 2005).

Se puede resaltar que tanto el autoconcepto como el locus de control favorece el bienestar psicológico y el ajuste social, es por ello que surge la presente investigación que busca conocer si existe relación entre estos dos conceptos, lo cual con la fundamentación teórica se ha comprobado, esto es, a mayor desarrollo funcional del autoconcepto en el individuo, tendrá más desarrollado el locus de control interno. Por otra parte si el autoconcepto se desarrolla de manera no funcional en el individuo, predominará el locus de control externo, por lo que mostrarán una tendencia a ser dependientes, ansiosos, no saben manejar las diferentes tensiones y los problemas de la vida.

Ambos constructos tienden a consolidarse durante el transcurrir de la adolescencia, por lo que la presente investigación se centra en esta población, ya que son fundamentales para la formación de la identidad personal y para el desarrollo del sentido coherente del self, incluyendo el rol que se presenta en la sociedad (Erickson 1960, en Papalia, et al, 2009, p. 515).

⁴³ Mtra. Damaris Díaz Barajas (damadiaz03@gmail.com), Profesor Investigador de la Facultad de Psicología UMSNH; Mtra. Marisol Morales Rodríguez (marimorales2@yahoo.com); Alumna Karina del Rocío Magdaleno Vega de la Facultad de Psicología UMSNH (karivega91@gmail.com).

Objetivo

Determinar si existe relación entre el autoconcepto y locus de control en adolescentes

Marco conceptual

La formación del autoconcepto en la persona tiene varias causas, al empezar desde las relaciones más sencillas que se establecen en el hogar, hasta las relaciones que se establecen en la escuela y círculos sociales, lográndose dar una culminación de este en el inicio de la adultez donde se supone que el individuo ya tiene definida la personalidad que lo caracteriza. Una de las áreas de la personalidad es el autoconcepto, que es definido por Alvarado (2002 citado en Madrigales, 2012) como un conjunto de pensamientos y sentimientos genéricos que el individuo tiene de sí mismo.

Sin embargo, en la actualidad existen un sin fin de definiciones acerca del autoconcepto, ya que el hombre por naturaleza se encuentra en una búsqueda constante pues a pesar de convivir consigo mismo pareciera que nunca terminará de conocerse y más de definirse. Sin embargo en estas definiciones predomina la idea acerca de la importancia de entenderse a sí mismo, de definirse o conocerse.

En este orden de ideas, cabe mencionar que durante largo tiempo el autoconcepto era considerado un constructo unidimensional y global. Es decir, los primeros planteamientos históricos sobre autoconcepto se basaban en la idea de que las percepciones que cada individuo tiene de sí mismo forman un todo invisible y global, por lo que para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general. Sin embargo, en la actualidad se acepta una concepción jerárquica y multidimensional del constructo (Cazalla y Molero, 2013), según la cual el autoconcepto general estaría estructurado en varios dominios (académico, personal, social y físico) cada uno de los cuales estaría dividido a su vez en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008), siendo algunas de estas el autoconcepto familiar, autoconcepto escolar, autoconcepto social, autoconcepto asociado al manejo del estrés y autoconcepto asociado al estrés por miedo.

Así, el autoconcepto está estructurado en diferentes dominios y éstos en dimensiones de mayor especificidad, entre ellas se encuentran el autoconcepto escolar, familiar, social, autoconcepto estrés negativo y autoconcepto estrés negativo miedo. El autoconcepto escolar se refiere a la percepción que tiene el individuo de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y como trabajador. Por otra parte el autoconcepto familiar se refiere a la percepción que el individuo tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar, asimismo el autoconcepto social se refiere a la percepción que el individuo tiene de su desempeño en las relaciones sociales (Gutiérrez y López, 2015).

Es importante hacer mención que la adecuada percepción, organización e integración de las experiencias en las que se diferencian los seres humanos ha constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social. Desde esta perspectiva, el autoconcepto se ha considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y ajuste social (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Otro factor que es esencial para el bienestar psicológico y el ajuste social del individuo es el locus de control, el cual es un concepto que hace referencia a la percepción que una persona

tiene en cuanto a la posibilidad de dominar un acontecimiento; ya sea que el control se encuentre dentro o fuera de uno mismo (Oros, 2005), cuando se encuentra dentro significa que la persona es capaz de dominar un suceso, mientras que cuando el control se encuentra fuera de uno mismo se refiere a que otra persona o cosa es la que domina el acontecimiento.

La definición de locus de control fue propuesta por Rotter (1966, citado en Visdómine-Lozano y Luciano, 2005, p. 3) considerando que “si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con sus conductas o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una creencia en el control interno”; en cambio se sostiene que “cuando un refuerzo es percibido como siguiendo una acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como resultado de la suerte (...), y en este sentido se ha dicho que es una creencia en el control externo”.

En diversas investigaciones que se han realizado acerca del locus de control se ha descubierto que quienes poseen locus de control interno son mejores alumnos, menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor ante las diferentes tensiones y problemas de la vida, presentan mayor autoeficacia y mejor ajuste social, alcanzan mejores resultados terapéuticos, y presentan mayor calidad en sus trabajos, entre otras características (Oros, 2005).

A partir de la definición de locus de control propuesta por Rotter (1996), Reyes-Lagunes 1996, como se citó en Cervantes, 2000) encontró cuatro dimensiones en su escala locus de control para población mexicana: locus de control externo, logro interno, locus de control externo afiliativo y locus de control interno afiliativo. En estas dimensiones se amplía la concepción acerca del locus de control, en el cual el locus de control externo afiliativo hace referencia al éxito que logra el ser humano a través de los amigos, así como a las creencias que por simpatía y adherencia a grupos sociales se alcanzarán las metas que tenga establecidas la persona (Laborín, Vera, Durazo y Parra, 2008). Por otra parte el locus de control interno afiliativo trata sobre cómo el ser humano considera el éxito que tiene en el grupo de amigos, familia o grupo social al que pertenece.

El locus de control y el autoconcepto forman parte de la personalidad y como tal, se desarrolla en las distintas etapas del desarrollo humano, entre ellas y de manera particular, durante la adolescencia, en sus diferentes fases. En este sentido, se requiere el reconocimiento de la adolescencia como un periodo donde una persona atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas que se configuran en un marco semi patológico, que tiene como objetivo principal el establecimiento de la identidad (Aberastury y Knobel, 2012), a través de transformaciones y resignificaciones (Rodríguez, 2009, en Flores, 2009).

Metodología empleada

La presente investigación se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño de alcance correlacional. Los participantes fueron 426 adolescentes de entre 10 y 23 años, en un contexto escolarizado, a quienes se les aplicaron la Escala de Autoconcepto AF5 de Tomas y Oliver (2004), validada para esta población por Díaz y Morales (2015), con un alpha de Cronbach de .775, que evalúa los factores de autoconcepto escolar, autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto negativo estrés y autoconcepto negativo miedo; así también se aplicó la Escala de Locus de Control de Reyes-Lagunes (1995, en Cervantes, 2000), validado por Díaz y Morales (2015), con un alpha de Cronbach de .850, que evalúa 4 factores los cuales son:

Locus de Control Interno, Locus de Control Interno Afiliativo, Locus de Control Externo y Locus de Control Externo Afiliativo.

Los resultados obtenidos muestran correlaciones entre el locus de control interno con el autoconcepto familiar ($r=-.174$ y $p<.05$), el autoconcepto escolar ($r=.402$ y $p<.05$), el autoconcepto social ($r=-.249$ y $p<.05$) y el estrés negativo asociado al miedo ($r=.209$ y $p<.05$); así como entre locus de control externo y autoconcepto asociado al estrés ($r=.200$ y $p<.05$). Y el locus de control interno afiliativo se asocia con el autoconcepto escolar ($r=.228$ y $p<.05$). ($r=.241$ y $p<.05$), y el autoconcepto social ($r=.241$ y $p<.05$).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se concluye que sí existe relación entre el locus de control y los diferentes factores que evalúa en autoconcepto.

Lo anterior se puede observar de manera específica al determinar la relación entre el locus de control interno con aspectos como el autoconcepto escolar, autoconcepto familiar, autoconcepto social y autoconcepto estrés negativo miedo, esto reafirma que en la población de adolescentes evaluados, cuando se ha logrado desarrollar un locus de control interno, también logran consolidar una buena percepción de sus relaciones sociales, familiares y escolares, así como un menor estrés asociado al miedo, ya que sienten que tienen el control de estas y que depende de ellos el éxito o fracaso que de estas surja, así pues, considerarán sus éxitos y fracasos como un esfuerzo propio. Asimismo esto influirá en los pensamientos y sentimientos que tienen acerca de sí mismos en la capacidad que tienen para realizar diversas actividades en diferentes contextos.

También toma un papel importante el locus de control interno de carácter afiliativo, marcándose una asociación con el autoconcepto estrés negativo miedo lo que se entiende como si dependiera de sus relaciones sociales el manejo del miedo, ello ya que las redes sociales pueden consolidarse como un apoyo en el desarrollo de la adolescencia, permitiendo o no consolidar una sana identidad.

Por otra parte el locus de control externo, este se asocia únicamente con el estrés, lo que habla de la influencia del grupo social y de su dependencia a este para que se desarrollen cuadros de estrés.

Así pues, durante se puede reconocer que el individuo durante la adolescencia puede observar que sus logros escolares, sus relaciones sociales y familiares, están directamente asociadas a las acciones que él mismo realiza, por ende, puede autorregular su conducta, lo anterior a diferencia de la niñez, en la que el pensamiento aun es mágico y carece de deducciones lógicas.

La adolescencia es pues la etapa en la que gracias al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, puede darse cuenta de que es de él que depende construir y consolidar su identidad.

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y Knobel, M. (2012). *Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós

Axpe, I. y Uralde, E. (2008). *Programa Educativo para la mejora del autconcepto físico*. Revista de Psicodidáctica, 13 (2), 53-69.

Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. REID, 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>

Cervantes, M. (2000). *Análisis psicométrico de un instrumento para medir Locus de Control en una muestra del Estado de Sonora: un enfoque entopsicológico* (Tesis de pregrado). Universidad de Sonora, Sonora.

Flores, V. (2009). *Delincuencia juvenil, jóvenes que transgreden la ley* (Tesina de pregrado). Universidad del Aconcagua, Argentina.

Gutiérrez, M. y López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2015/26-2%20-%20Gutierrez.pdf>

Madrigales, C. (2012). Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años. (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Quetzaltenango). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/42/Madrigales-Ceily.pdf>

Oros, B. (2005). *Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización*. Revista de psicología de la Universidad de Chile, 14(1), 89-95.

Tomas, M. (2004). *Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español*. Revista interamericana de psicología, 38

Visdómine-Lozano, J. y Luciano, C. (2005). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conductual y experimental. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>

MANUAL DE ATENCIÓN ANTE EL BULLYING HOMOFÓBICO

Gámez Tenorio María Fernanda⁴⁴

*Universidad Católica de Costa Rica
Heredia, Costa Rica*

Introducción

Por medio de esta investigación se elaboró un manual de procedimientos para la atención oportuna de las situaciones por bullying homofóbico, el cual está dirigido a estudiantes de secundaria y profesionales del Ministerio de Educación Pública, ya que según estudios recientes sobre el bullying que la homofobia es una de las principales razones de la agresión física y psicológica dentro de las instituciones educativas, como la investigación realizada por Platero (2009), quien “responsabiliza a los profesionales de la salud y la comunidad de ofrecer los valores, conocimientos o referencias que les permitan a los adolescentes crecer y pensar de forma autónoma, para tomar las mejores decisiones, facilitando los recursos para enfrentarse al acoso escolar y/o bullying homofóbico” (p.82).

La premisa fundamental es que sea de conocimiento universal, que pueda ser utilizado por cualquier persona interesada, refiérase docente, estudiante o personal administrativo del Ministerio de Educación, bajo la capacitación previa por parte de un profesional en psicología conocedor del tema y la respectiva implementación del manual. Cabe mencionar que para efectos de esta investigación bullying homofóbico puede entenderse como acoso, maltrato, violencia y/o discriminación hacia las personas sexualmente diversas, las cuales pueden ser homosexuales, bisexuales, transexuales, transgénero o intersexuales.

La publicación de este manual se convierte en un punto de partida, inicialmente para la atención pertinente del bullying homofóbico, ya que puede ser de conocimiento y aplicación a nivel nacional por profesionales involucrados en ambientes educativos, además de poder ser utilizado por estudiantes víctimas de este bullying, lo cual contribuye en la promoción de ambientes cero tolerantes al maltrato o discriminación por la diversidad sexual.

⁴⁴ Licenciada en Psicología, Universidad Católica de Costa Rica, Psicóloga de Transvida, Formación en Educación sexual y afectiva, Intervención Psicológica para la Sexualidad Integral, Sexualidad y Diversidad, Mobbing y Bullying, entre otros. Investigaciones: Prácticas Sexuales en la Adolescencia, atención a la diversidad en centros educativos, desafíos del Sistema Educativo Nacional, Teorías del aprendizaje social, Bullying homofóbico, entre otras. mary2592@hotmail.es

Con esta propuesta se verán beneficiadas las comunidades educativas que cuenten con el manual y que posterior a la capacitación puedan implementarlo, además, funciona como una iniciativa en la que se promueven ambientes libres de violencia y acoso, por lo que el beneficio trasciende los esquemas académicos, al realizar un aporte metodológico al Ministerio de Educación Pública en el mejoramiento del funcionamiento del sistema educativo.

Por tanto el objetivo fundamental de esta investigación consistió en diseñar un manual de atención para bullying homofóbico dirigido a profesionales y estudiantes de secundaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, que además de estar basado en las experiencias de jóvenes de bullying homofóbico, estuviera validado por estudiantes y profesionales expertos en la temática.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un manual de atención para bullying homofóbico dirigido a profesionales y estudiantes de secundaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Objetivos Específicos.

- Identificar las principales manifestaciones de bullying homofóbico, desde las experiencias de jóvenes que han sido víctimas de este.
- Determinar los componentes necesarios para la atención adecuada del bullying homofóbico en los centros educativos.
- Evaluar los contenidos y procedimientos del manual por medio de un grupo focal con jóvenes que han sido víctimas de bullying homofóbico.
- Validar la pertinencia de los contenidos y la idoneidad de la metodología que plantea el manual.

Marco Conceptual

Perspectiva de Psicología Educativa de Atención Integral

Una atención integral desde una perspectiva educativa implica el conocimiento de los factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que además intervienen en el desarrollo físico, psicológico y social de las personas menores de edad inmersas en el sistema educativo. De esta manera, la atención de las situaciones por bullying homofóbico, pueden ser interpretadas desde múltiples aristas teóricas, sin embargo al ser una trasgresión a los derechos humanos de las y los estudiantes, es importante que exista un análisis desde perspectiva psicológica que fomente la validación de los derechos humanos, en primera instancia, para luego crear espacios reflexión y reconstrucción para la formación de espacios educativos libres de violencia y discriminación.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2014) en su Decreto Ejecutivo 38.170 establece que “la educación es una prioridad para el desarrollo integral del ser humano y el bienestar social, así como el principal instrumento para enfrentar la pobreza, la exclusión y la desigualdad” (p.1).

Concepción del bullying en el sistema educativo

El bullying es definido como “situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”. Además “este comportamiento es repetitivo y agresivo con la intención de causar daño y la motivación es afirmar el poder sobre el otro” (Cabezas, 2011)

Bullying homofóbico

En este apartado es posible evidenciar que al comprender que el bullying es una forma de violencia verbal, física, psicológica y social entre pares en los centros educativos; el bullying homofóbico consiste en el tipo de violencia intencional y sistemática que va dirigida a las personas sexualmente diversas, problemática que se describe a continuación.

La UNESCO (2013) define el bullying homofóbico como “un tipo específico de violencia escolar que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real” (p.13). Asimismo, Agustín (2009) menciona que “el bullying homofóbico es cualquier tipo de agresión verbal, física o social entre estudiantes que atacan a determinadas personas por su orientación sexual real o percibida” (p.87); este mismo autor además afirma que “el bullying homofóbico tiene su origen en los valores de “masculinidad” y “feminidad” que se dan por supuestos en nuestra sociedad” (p.97).

Bastida (2011) considera que el bullying por homofobia es “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física...” “este se da entre pares y sucede entre una o varias personas, dejando a la que recibe el maltrato en total indefensión”, este “acto de agresión es dirigido hacia una persona por su apariencia u orientación sexual” (pp.4-5).

Consecuencias del bullying homofóbico.

Las manifestaciones del bullying homofóbico generan consecuencias en el bienestar psicológico de las personas, además, existen factores psicosociales como el apoyo social y el de la familia que son determinantes en la superación de la situación de acoso escolar, tal y como lo afirma Marchueta (2014) “las experiencias de bullying por razones de orientación afectiva-sexual que sufren las personas LGB tienen graves consecuencias en la salud mental de estos sujetos” (p.14).

Bastida (2011) indica que “la falta de reconocimiento de las situaciones de bullying homofóbico, sumado a la falta de atención genera que los derechos de las personas menores de edad sean violentados por no ser o comportarse de acuerdo con la normativa heterosexista que predomina en la sociedad, genera una condición de vulnerabilidad y limitación en el desarrollo integral” (p.8). El bullying homofóbico tiene un impacto negativo en quienes son víctimas, ya que ante la diversidad de manifestaciones se pueden experimentar consecuencias significativas a corto, mediano y largo plazo; algunas de las cuales son mencionadas a continuación (Quiroga, Russo y Schwarz, 2014):

- Cambios en la calidad del aprendizaje
- No disfruta del proceso de aprendizaje

- Existe poca participación en el proceso de aprendizaje
- Deterioro en el rendimiento escolar
- Se siente incapacidad de expresarse y ser ellos mismos por la falta de aceptación
- Sienten inseguridad
- Se sienten intimidados
- Se sienten infelices en el ambiente escolar
- Sienten la necesidad de cambiar de institución
- La situación les genera culpabilidad
- Genera una baja autoestima
- Posibilidad de caer en una depresión
- Autolesionarse o herirse
- Probabilidades o tentativas de suicidio

Comprendiendo la sexualidad y la diversidad sexual

Este apartado consiste en un preámbulo que facilita la comprensión del lector en conceptualizaciones de gran polémica social, relacionadas con la sexualidad humana, orientación y tendencias sexuales, que contribuyen al estudio del fenómeno de bullying homofóbico; ya que es importante hacer la identificación y diferenciación de terminología que tiende a confundirse o a unificarse justificando el bullying homofóbico que se manifiesta en los centros educativos.

Sexualidad, una expresión necesaria

Según Escobar (2008), la sexualidad es el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológico-afectivas influenciadas por un conjunto de fenómenos emocionales y de conducta relacionados con el sexo, que marcan de manera decisiva al ser humano en todas las fases de su desarrollo. La sexualidad no se extralimita a un concepto, ya que se traduce a múltiples maneras de expresión, pensamiento y comportamiento, durante las diferentes etapas del desarrollo de la persona.

Sexo y género, la diferenciación.

La UNESCO (2013) define “sexo” como las diferencias determinadas biológicamente y el “género” como el rol, comportamiento, actividades y atributos construidos socialmente en torno a cada sexo biológico, y que una comunidad en particular, considera apropiados para hombres y mujeres (p.6).

Orientación sexual

La orientación sexual consiste en sentir atracción emocional y sexual, de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas del mismo sexo o del sexo opuesto o ambos, por ejemplo; el hombre gay experimenta atracción sexual y puede establecer relaciones íntimas principalmente con otros hombres. Mujeres lesbianas sienten atracción sexual y pueden establecer relaciones íntimas con otras mujeres. Personas bisexuales sienten atracción tanto por hombre como por mujeres (UNESCO, 2013, p.6). A continuación se mencionan algunos tipos de orientación sexual:

- Heterosexualidad. La heterosexualidad como un tipo de orientación sexual significa que “una persona siente atracción por otra persona del sexo opuesto” (Correa y Cubillán, 2009, p.27).
- Homosexualidad. Homosexualidad u homosexual, ambos términos hacen referencia a la persona que siente atracción sexual por personas del mismo sexo, gay o lesbiana (UNESCO, 2013, p.6).
- Bisexualidad. Según la UNESCO (2013), bisexual es aquella persona que siente atracción sexual tanto por hombres como por mujeres, incluso el término es utilizado con frecuencia para describir la identidad sexual de la persona (p.6).

Identidad de género, influencia por construcción social.

“La identidad de género define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos” es determinada por un marco de referencias interno y construido que permite organizar el autoconcepto y comportarse acorde a la percepción del propio sexo y género, lo cual contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia” (Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud y Asociación Mundial de Sexología, 2000, p.7).

Identidad sexual, construcción personal.

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Mundial de Sexología, 2000:

La identidad sexual es la forma en que una persona se identifica como hombre o como mujer, es decir en relación con el sexo biológico, puede darse una combinación de ambos, inclusive está fuertemente influenciada por la orientación sexual de la persona. La identidad sexual es un aspecto que la persona construye con el pasar de los años, así como el autoconcepto, tomando como referencia su sexo, su género y su orientación sexual; para poder desenvolverse de acuerdo con la percepción que tienen de sus capacidades sexuales (p.7).

Grupos LGBT, diversidad sexual

Los grupos LGBT son las siglas que se utilizan para referirse a “los gays u homosexuales varones, lesbianas, bisexuales y personas trans (transexuales, transgénero, travestis)”. Este grupo fue creado con el propósito de “luchar por el reconocimiento de los derechos” (p.27) que de múltiples maneras han sido violentados a lo largo de la historia; además “han sido víctimas de grandes discriminaciones, sobre todo calificados como repugnantes, delincuentes, siendo encarcelados por el hecho de tener una diferente orientación, según las investigaciones realizadas por la Asociación Internacional de lesbianas, gays, transexuales e intersexo (ILGA, citada por Fernández, 2013, p. 24).

Homofobia, múltiples formas de discriminación y violencia

Homofobia o discriminación homosexual

La homofobia está relacionada con las ideas que poseen las personas sobre la homosexualidad ya que suelen estar vinculadas a prejuicios y estereotipos de roles de género. “La homofobia es el odio hacia la homosexualidad. En casi todas las sociedades occidentales

se fomenta el desprecio a esta orientación sexual. La imagen que se presenta del homosexual es negativa y estereotipada” (Schifter, 1998). La homofobia puede surgir a partir de las suposiciones de género las cuales según Crooks y Baur, 2000 son “conjeturas del posible comportamiento de una persona sobre la base de su masculinidad o feminidad” (p.43).

Ciudadanía sexual, derecho fundamental

El Ministerio de Salud (2011) en la Política Nacional de Sexualidad establece que en el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía sexual es fundamental “reconocer las necesidades y derechos de las y los habitantes sin distinción”, la ciudadanía sexual implica “tener voz y voto en las políticas y programas que afectan el ejercicio autónomo de la sexualidad”. El ejercicio de la ciudadanía sexual se relaciona con el concepto de ser sujeto de derechos, es decir, la posibilidad de “vivir en un Estado que respeta y protege los derechos humanos relacionados con la sexualidad de las y los ciudadanos y que asume la responsabilidad de hacerlos cumplir” (p.12).

Enfoques que orientan la comprensión de los derechos humanos

Este apartado es un eje transversal en la comprensión y el contenido de la presente investigación, ya que es posible interpretar y analizar el contenido desde diferentes “perspectivas” o enfoques que fundamentan el abordaje del problema planteado en este estudio; por lo que se toman en consideración los necesarios para tales efectos.

Enfoque de derechos humanos

Según la Organización de las Naciones Unidas (2006), “los derechos humanos son garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades y los derechos fundamentales y con la dignidad humana”

Enfoque de género

“La perspectiva de género supone considerar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y de los hombres, en las fases de planificación, ejecución y evaluación de todas las políticas comunitarias (...)” (De la Cruz, 1998, p.18).

Enfoque de la diversidad sexual

“La perspectiva de la diversidad sexual es considerada una herramienta analítica útil para conocer y entender, las sexualidades y las identidades de género que coexisten en las sociedades”, además “es una propuesta política de cambio y transformación” (Villar, Canarias, Altamira, Mujika, Caballero, Fernández y Celis, 2013, pp.21-22).

Enfoque de Protección Integral de los Derechos de la Infancia

Este enfoque plantea una “concepción holística del desarrollo del niño que abarca su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social” (Roger, 2013, p.4) además se fundamenta en los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) que busca asegurar el pleno y efectivo goce de los derechos para el desarrollo integral del niño. “La política integral debe abarcar la totalidad del entorno en que viven los niños, tratando de generar condiciones favorables para su desarrollo” (p.13).

Marco legal costarricense vinculado a la sexualidad y a los derechos humanos

Este apartado se compone de las leyes y políticas vigentes, relacionadas con la temática de los derechos fundamentales de las personas sexualmente diversas, es decir, el contenido está implicado en la comprensión y el desarrollo del presente proyecto; además de que se basan en el respeto por los derechos humanos fundamentales, la dignidad y la atención integral.

Constitución Política de Costa Rica

Para efectos de esta investigación, es importante considerar algunos de los lineamientos que se establecen en la “Constitución Política de Costa Rica” (Asamblea Nacional Constituyente, 1949) con respecto a los derechos y garantías individuales:

El artículo 21 dispone que “La vida humana es inviolable” (p.4)

El artículo 33 señala que “Toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana” (p.5).

Ley General de la Persona Joven

La Ley General de la Persona Joven reconoce a la persona joven como un actor social, cultural, político y económico, de importancia estratégica para el desarrollo nacional, quien necesita, para su desarrollo integral, el complemento de valores, creencias y tradiciones, juicio crítico, creatividad, educación, cultura, salud y su vocación laboral para desempeñar su trabajo en un mundo en constante cambio. Asimismo, necesita valores y condiciones sociales que se fundamenten en la solidaridad, igualdad y equidad; ya que se reconoce a la juventud como un grupo social con necesidades propias por satisfacer, roles específicos por desempeñar y aportes por hacer a la sociedad, diferentes o complementarios de los de los adultos (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2002, p.2).

Política Nacional de Sexualidad

Según el Ministerio de Salud (2011), esta “Política de Sexualidad debe promover el derecho de todas las personas a contar con información y servicios que les facilite la toma de decisiones”, ante esta premisa, son necesarios “los procesos de reflexión y construcción de nuevas formas de vivir la sexualidad, donde la discriminación, la desigualdad y la violencia no tengan cabida”. Esta política propone revisar los prejuicios, los estereotipos, los temores para “identificar estrategias de cambio que faciliten convertirnos en promotores y defensores del derecho a SER PERSONAS y vivir una vida placentera, solidaria y desde el cuidado mutuo” (p.2).

Código de la Niñez y la Adolescencia

Este Código constituye “el marco jurídico mínimo para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad” (artículo 1, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1997, p.1). Perspectiva de suma importancia en consideración para efectos de esta investigación enfocada directamente en los derechos de las personas menores de edad. Este código establece en el artículo 5 que el interés superior se enfoca en que toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.

Metodología

Enfoque

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este “busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad” (p.364). Este enfoque fue seleccionado ante la premisa que el manual de atención es planteado con base a las manifestaciones de bullying homofóbico que han podido experimentar los participantes, y por tanto lo que da sentido a la elaboración del manual son las experiencias de las y los jóvenes.

Diseño

Para este estudio se implementó un diseño fenomenológico que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este diseño “se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, es decir, pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (p.515). Por tanto, esta investigación diseñó un manual de atención basado en las experiencias subjetivas de jóvenes que han sido víctimas de bullying homofóbico.

Instrumentos

Esta investigación utilizó como instrumentos la entrevista abierta, los grupos de enfoque y la bitácora, los cuales se detallan a continuación:

Entrevista abierta

Según Hernández et al. (2010), en una entrevista, las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes, que el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista, el contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados, el entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado, la entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Cuevas, 2009 citado por Hernández et al., 2010).

Grupos de enfoque

Según Hernández et al. (2010), “los grupos de enfoque son como una especie de entrevistas grupales que consisten en reuniones de grupos en las que se conversa en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado o informal”, asimismo, agregan que “se utilizan en la investigación cualitativa en todos los campos de conocimiento, y varían en algunos detalles según el área” (p.425). Para efectos de esta investigación se llevó a cabo un grupo focal, con el fin de evaluar los contenidos y procedimientos que plantea el manual de atención.

Bitácora de análisis

Según Hernández et al. (2010), la bitácora es una herramienta que “tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso”, (p.447). Durante la ejecución de las entrevistas y el grupo focal se implementó la bitácora de

análisis, para realizar las anotaciones relacionadas con las emociones y reacciones experimentadas, aspectos relevantes que fueron identificados durante el proceso y que aportan información relevante al análisis; además de la secuencia de los contenidos que fueron desarrollados.

Participantes

Esta investigación contó con la participación de veinticinco personas de diferentes zonas del país y con diferentes propósitos para el estudio, los cuales se detallan a continuación:

Los diecisiete jóvenes que participaron en la investigación fueron identificados y facilitados por la Fundación Acción Joven, esta es una fundación privada sin fines de lucro que, implementa un Modelo Integral de Prevención de la Exclusión Estudiantil en varios centros educativos del país, con el fin de empoderarlos como núcleos de esperanza y de opciones para comunidades que enfrentan contextos muy adversos. Esta fundación desarrolla sus programas en San José, Guanacaste, Puntarenas, y Limón. Para este estudio las y los jóvenes que participaron son parte de los programas de Puntarenas y Limón.

Se entrevistó a doce jóvenes del Liceo de Chacarita de Puntarenas, seis hombres y seis mujeres sexualmente diversos, que son víctimas de bullying homofóbico, y quienes al compartir sus experiencias contribuyeron a la construcción del manual. Por otra parte, cinco jóvenes del Colegio de Pacuare de Limón, sexualmente diversos y que diariamente son víctimas de bullying homofóbico participaron en el desarrollo de un grupo focal para evaluar los contenidos del manual planteado, ayudaron a mejorar la estructura y contenidos del manual, en entendimiento e implementación de los procedimientos.

Por último, se contó con la colaboración de ocho personas: cuatro profesionales del Ministerio de Educación de Educación Pública y cuatro profesionales del Centro de Investigación y Promoción de América Central de los Derechos Humanos (CIPAC), expertos en educación, bullying, diversidad sexual y derechos humanos para la validación de los contenidos del manual y la pertinencia de la metodología.

Procedimiento de recolección y análisis de los datos

Procedimiento de recolección de datos

Para recolectar la información se aplicaron doce entrevistas, se desarrolló un grupo focal y se registró información relevante por medio de la bitácora de análisis.

Fase 1: Contacto para identificar la muestra: Se realizó el contacto con la Fundación Acción Joven, con el fin de obtener la autorización y permisos necesarios para realizar el trabajo de campo en los respectivos programas de la Fundación

Fase 2: Solicitud de acceso a las instituciones: Se solicitaron los permisos a los directores correspondientes a cada institución para ingresar a las mismas y tener contacto con los jóvenes.

Fase 3: Identificación de la muestra: Al recibir la autorización de acceso a las instituciones, se procedió a coordinar con la fundación la identificación de la muestra según los criterios de

inclusión previamente detallados para la aplicación de las entrevistas y coordinar las fechas de las visitas a la institución para la aplicación de las mismas

Fase 4: Aplicación de las entrevistas: La aplicación de las entrevistas se realizó en dos visitas al Liceo de Chacarita de Puntarenas, para la primera visita se aplicaron seis entrevistas a seis jóvenes hombres y para la segunda visita se entrevistaron a seis mujeres.

Fase 5: Implementación del grupo focal: Una vez listo el manual, se coordinó una visita con el personal de la Fundación en Limón para la implementación del grupo focal con las y los jóvenes previamente contactados personalmente por la Fundación; se recibieron a las y los jóvenes en un aula del colegio, se realizó el encuadre del proyecto, la presentación y la evaluación del manual con jóvenes sexualmente diversos que son víctimas de bullying homofóbico.

Fase 6: Validación del manual: Para el proceso de validación del manual con profesionales expertos, se contactaron los profesionales vía correo electrónico y por medio de una carta se les explicó en qué consistía el proyecto, quienes estuvieron interesados en participar en una validación, pudieron ingresar por internet a una escala Likert con la que se validaron los contenidos y metodología del manual, al terminar de llenar la escala, esta fue enviada, para realizar el análisis y validación del manual por medio de los datos recolectados. A parte de la evaluación de los contenidos los profesionales realizaron observaciones y sugerencias de mejora al manual.

Proceso de análisis de datos

Esta investigación realizó un análisis cualitativo relacionado a los procedimientos de codificación de primer y segundo nivel (Hernández et al., 2010), este procedimiento se realizó por medio del software Atlas ti. Además, se llevaron a cabo procedimientos de triangulación y saturación de datos.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada, de los datos recolectados, de la elaboración del manual y las validaciones correspondientes, es posible afirmar una serie de aspectos que facilitan la comprensión del fenómeno del bullying homofóbico y cómo mejorar la atención profesional desde los centros educativos. De esta manera se establecen las siguientes conclusiones:

- El significado de bullying que poseen las y los jóvenes entrevistados consiste en una descripción de las acciones que se llevan a cabo en contra de su voluntad, con el objetivo de violentar sus derechos; situaciones que viven a diario en el centro educativo al que asisten.
- El bullying es un tipo de violencia psicológica, verbal y física que se dan entre los grupos de pares, en un contexto educativo, de manera sistemática y repetitiva a lo largo del tiempo.
- El término bullying tiende a generalizarse y a confundirse con la violencia intrafamiliar y el acoso callejero, por la similitud de las manifestaciones de violencia, discriminación y rechazo que han sido experimentadas.

- La homofobia, bifobia, transfobia e interfobia se manifiestan por medio de emociones, creencias, conductas de aversión, rechazo y odio hacia las personas homosexuales, bisexuales, trans (transexuales-transgénero-travesti) e intersexuales, generalmente expresadas mediante prácticas discriminatorias, maltrato y violencia; como resultado de la estigmatización que fomenta la sociedad de la orientación sexual, identificación sexual y de género, que no forma parte de un esquema heterosexista.
- En Costa Rica existe un marco legal que protege a las personas menores de edad de prácticas discriminatorias, además promueve el respeto por la diversidad sexual y la protección de los derechos humanos que debe darse a conocer en los centros educativos del país.
- Las manifestaciones de bullying homofóbico son tipos de violencia física, verbal y psicológica hacia las personas homosexuales y bisexuales, como resultado de creencias irracionales, prejuicios y estereotipos fundados por la sociedad, los cuales generan un impacto negativo en el desarrollo integral de las personas menores de edad.
- Las y los jóvenes están siendo víctimas de múltiples tipos de violencia y discriminación en los centros educativos por la falta de aceptación de la orientación sexual homosexual y bisexual; estas manifestaciones son vinculadas a comportamientos y estilos de personalidad que no concuerdan con la normativa heterosexista que establece la sociedad.
- Las personas menores de edad que han sido víctimas de bullying homofóbico identifican un ambiente educativo y familiar hostil, es por esta razón que no tienden a acudir a sus familiares en busca de ayuda, por miedo al rechazo familiar ya que se perpetúa la situación de violencia al verse abiertamente expuesta su orientación sexual ante la comunidad educativa y la sociedad.
- Algunas de las consecuencias asociadas al bullying homofóbico son: bajo rendimiento académico, falta de concentración, deserción estudiantil, soledad, llanto, depresión, temor, culpabilidad, vergüenza, enojo, baja autoestima, inseguridad, impotencia, miedo, ansiedad social, desesperación, frustración, suicidio, consumo de sustancias, problemas familiares, desórdenes alimenticios.
- Las víctimas que sufren diariamente de bullying homofóbico han considerado el suicidio como una opción para detener el sufrimiento desproporcionado que estas situaciones les genera ya que contribuyen al desequilibrio del desarrollo físico, psicológico, social y familiar de las personas menores de edad.
- Las situaciones por bullying homofóbico a las que el centro educativo no les brinda una atención pertinente, deben ser denunciadas ante el Ministerio de Educación Pública, el Patronato Nacional de la Infancia o ante el Ministerio Público, debido al riesgo al que está expuesta la persona menor de edad, ya que este tipo de situaciones atenta en contra de sus derechos y su integridad.
- El proceso de aceptación, apoyo familiar y social de la homosexualidad es un factor determinante en el equilibrio del desarrollo integral, la autoaceptación y el reconocimiento de las personas menores de edad. Además, este apoyo contribuye al bienestar físico, psicológico y social, facilitando el desarrollo de mejores estrategias de afrontamiento ante las situaciones de estrés y preocupación.
- La falta de aceptación y de apoyo por parte de la familia se identifica como el mayor conflicto en relación con la aceptación de la homosexualidad y bisexualidad; lo cual a su vez genera culpabilidad, enojo, baja autoestima, dificultades de autoaceptación, depresión, ansiedad y sufrimiento generalizado.

- Ante las situaciones por bullying homofóbico los padres, madres o encargados de familia no apoyan a sus hijos porque no aceptan su orientación sexual o porque desconocen la situación por la que está pasando su hijo o hija en el colegio.
- Los componentes necesarios para la atención de los casos por bullying homofóbico son: el marco legal costarricense vinculante que contiene las leyes y políticas relacionadas a la temática, los enfoques de derechos humanos y los reglamentos institucionales vigentes en Costa Rica, los cuales brindan el aporte necesario para abordar las diferentes situaciones que pueden presentarse entre personas menores de edad.
- Los componentes para abordar el bullying homofóbicos brindan las herramientas legales, universales y nacionales importantes a considerar a la hora de abordar los casos por bullying homofóbico, además de estar estrechamente vinculados a los procedimientos que desean los jóvenes que sean implementados.
- Los componentes necesarios para abordar los casos por bullying desarrollados en esta investigación respalda los procedimientos propuestos y fundamentan la importancia de atender los casos por bullying homofóbico en los diferentes centros educativos del país.
- Los centros educativos brindan una escasa atención a los casos por bullying homofóbico, por falta de capacitación y de herramientas básicas para poder abordar dicha situación, por lo que se identifica una atención limitada a paliativos morales en los que “aconsejan” a la víctima para no seguir siendo presa fácil de la persona que ofende; omiten las sanciones correctivas, no realizan una investigación que permita resolver la verdadera problemática, todos estos factores sumados a la falta de control y de conocimiento patrocinan abiertamente ambientes educativos en los que se perpetúa el ciclo de la violencia hacia las personas menores de edad.
- Toda situación que ponga en riesgo la integridad de una persona menor de edad requiere una atención inmediata y urgente, que no debe de ser omitida, además debe darse a conocer el derecho y la responsabilidad de denuncia ante la violación de los derechos.
- Para la atención pertinente y eficaz de las situaciones por bullying homofóbico se requiere de la participación del psicólogo educativo, quien por medio de sus funciones contribuye a crear programas y herramientas para el abordaje de las problemáticas que involucran el comportamiento y el desarrollo integral de las personas menores de edad, además, puede capacitar al personal de la comunidad educativa con el fin de promover espacios de reflexión y concientización que contribuyan a tener centros educativos libres de toda clase de violencia y discriminación.
- El manual de atención ante el bullying homofóbico fue construido a partir de las experiencias de los jóvenes entrevistados, de un marco legal vinculante a los derechos fundamentales de las personas menores de edad y en consideración con los reglamentos institucionales vigentes. Contiene apartados informativos, procedimientos básicos de atención oportuna y eficaz de las situaciones por bullying homofóbico, además de un referente claro a las leyes y enfoques de interés común a la situación presentada, dichos componentes son necesarios para la atención de los casos por bullying homofóbico.
- En cuanto al proceso de validación del manual de atención ante el bullying homofóbico, las y los jóvenes mostraron un alto grado de aceptación de los contenidos y la metodología, aportaron mejoras que facilitan la comprensión del manual, asimismo, reconocieron la importancia de estandarizar y dar a conocer dicha información que contribuye a mejorar la convivencia en los centros educativos, porque le atribuye responsabilidad social a las autoridades educativas de abordar las situaciones por bullying homofóbico, a su vez ofrece

recomendaciones a los estudiantes y a las familias que a diario tienen que lidiar con esta problemática de violencia escolar por diversidad sexual.

- Profesionales del Ministerio de Educación Pública realizaron una evaluación crítica de los contenidos y la metodología que plantea el manual, quienes a su vez consideran que su elaboración es excelente, con claridad de enfoque y paso a paso, lo cual facilita su comprensión.
- Por otra parte, profesionales del Centro de Investigación y Promoción para América Central de los Derechos Humanos validaron los contenidos del manual, aportando consigo aspectos de mejora a los procedimientos e información que fortalece la propuesta de atención profesional.
- Este manual de atención genera un precedente claro de la importancia de abordar las situaciones por bullying homofóbico que se presentan en los diferentes centros educativos del país, promoviendo una iniciativa de capacitación y de responsabilidad social al proteger los derechos de las personas menores de edad.

MANUAL DE ATENCIÓN ANTE EL BULLYING HOMOFÓBICO

El presente manual de atención presenta la información y los procedimientos básicos para abordar los casos por violencia y acoso hacia la diversidad sexual dentro de las instituciones educativas, el cual tiene como precedente y se crea a partir de las experiencias de los y las estudiantes que han sido víctimas de bullying homofóbico; los procedimientos de atención se desarrollan bajo un esquema informativo, correctivo, formativo y preventivo, en relación a los derechos humanos universales y a las recomendaciones brindadas por los y las estudiantes a los y las docentes y al personal administrativo de los diferentes centros educativos del país. La aplicación de los lineamientos del manual son accesibles a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, es decir, las y los docentes, los orientadores y orientadoras, directores y directoras y demás personal administrativo, las y los estudiantes, padres, madres y encargados de familia. Los contenidos y la metodología del manual fueron propuestos y validados por estudiantes y profesionales expertos en la temática.

Objetivo General

Brindar la información y los procedimientos básicos para la atención oportuna de los casos por Bullying Homofóbico que pueden presentarse en los Centros Educativos a nivel de secundaria.

Estructura y contenido del Manual

Aspectos Importantes

Cuando se trata de la seguridad e integridad de las personas menores de edad se deben de considerar aspectos básicos del marco legal vinculado al bienestar y desarrollo integral; dicha información es el sustento teórico y el precedente actual para tomar decisiones y ejecutar las acciones necesarias tanto para proteger como para validar los derechos humanos de las personas menores de edad; se toma en cuenta: La Constitución Política de Costa Rica, El Código de Niñez y Adolescencia., La Política Nacional de Sexualidad, La Política Pública de la Persona Joven, La Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes.

Enfoques

El apartado de los enfoques resume la propuesta básica de los enfoques que se utilizaron para la formulación de este proyecto, de manera que sustenta la necesidad de los contenidos y aplicación del manual para la promoción y protección de los derechos de las personas menores de edad.

Comprendiendo las Diferencias

Es posible que en el tema de sexualidad existan dudas con respecto a diferentes conceptos que son importantes de comprender, ya que los pensamientos y conductas de los y las estudiantes son influenciadas por el aprendizaje referente al tema de la sexualidad, de manera que, para comprender dichas diferenciaciones se mencionan algunos conceptos importantes que pueden ayudar a la percepción de los y las estudiantes con respecto a la diversidad sexual.

Dinámica del bullying

Este apartado presenta la definición de bullying y de bullying homofóbico, además menciona los aspectos que se pueden identificar en dicha dinámica, los aspectos a los que hace mención este apartado surgen de la necesidad de comprender lo que sucede y cómo es posible identificarlo para realizar un proceso de atención oportuno y adaptado a las necesidades de los y las estudiantes.

Atención Básica

La atención de las situaciones por Bullying es responsabilidad de todas las personas que forman parte del sistema educativo costarricense y al considerar un abordaje integral e interdisciplinario en el proceso de validación y resguardo de los derechos de las personas menores de edad es importante la participación de: Docentes y orientadores (as), personal administrativo (Centro Educativo), los y las estudiantes y padres, madres y encargados de familia.

Asimismo, en el caso de los docentes y orientadores (as) se plantean los procedimientos que ayudan a identificar la dinámica de bullying homofóbico, generar un registro y ejecutar una atención oportuna, por medio de acciones concretas e importantes que están al alcance de sus funciones profesionales, no obstante, existen acciones que les corresponde tramitar a los demás funcionarios del centro educativo, llámese director (a), auxiliar, entre otros; por este motivo se hace diferenciación de las acciones que pueden llevar a cabo los docentes, orientadores (as) y demás personal del centro educativo; para este último resulta de interés las acciones y manejo del macrosistema, sanciones correctivas y propuestas formativas vinculadas a las manifestaciones del bullying homofóbico y al referente del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, tomando en consideración propuestas que a nivel administrativo podrían gestionarse con mayor responsabilidad y fluidez. Básicamente, estas pautas surgen de la iniciativa de crear una herramienta teórica práctica que proponga acciones concretas para abordar dicha problemática.

En relación con las acciones que podrían considerar los y las estudiantes, los padres, madres de familia o encargados legales, se indican las recomendaciones básicas de cómo identificar la situación, qué hacer, a cuál autoridad educativa dirigirse para facilitar el proceso de atención. Estas sugerencias sirven de apoyo a la carencia de información que poseen las y los estudiantes con respecto al abordaje de dicha problemática. De la misma manera, ante la

identificación de la falta de aceptación y ayuda por parte del núcleo familiar, se formulan recomendaciones básicas sobre la importancia de la participación de la familia en la atención de las situaciones por bullying homofóbico, basadas en la protección integral de los derechos de las personas menores de edad inmersas en el sistema educativo. A parte de las recomendaciones que se brindan en este manual es importante consultar otros protocolos que el Ministerio de Educación ofrece para abordar las problemáticas por violencia y educación en temáticas de sexualidad y diversidad.

Referencias bibliográficas

Agustín, S. (2009). Diversidad Sexual en las aulas, evitar el bullying o acoso homofóbico. Plural, servicio extremeño de atención a homosexuales y transexuales. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.felgtb.org/rs/1370/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/94b/filename/diversidadsexualenlasaulasevitarelbullyingoacosoohomofobico.pdf>.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2002). Ley General de la Persona Joven. Ley No. 8261. Centro de Información Digital. [Archivo PDF]. Recuperado de: https://www.msj.go.cr/informacion_ciudadana/SiteAssets/archivos/leyes_decretos/LE-21.pdf

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1997). Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley No. 7739. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://cpj.go.cr/docs/derechos/codigo-ninez.pdf>.

Asamblea Nacional Constituyente. (1949). *Constitución Política de Costa Rica*. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://pdpa.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>.

Bastida, L. (2011). *La violencia hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia: Una realidad en las escuelas mexicanas*. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Leonardo%20Bastida%20Aguilarr.pdf>.

Cabezas, H. (2011). *Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. [Archivo Power Point]. Recuperado de: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEIQFjAF&url=http%3A%2F%2Fgestiondeladisciplina.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FClase%2B%252312%2BBullying%2BHannia%2BC.pptx&ei=ENv9VOS_KIHqgwSNhLoDA&usg=AFQjCNGy1v7rwNq8hEQEU0Xn_h7pr7sQ8w&bvm=bv.87611401,d.eXY.

Crooks, R. y Baur, K. (2000). *Nuestra Sexualidad*. (Séptima Edición). México, D.F: Editorial International Thomson Editores.

Correa, C. y Cubillán, F. (2009). *Manual de Capacitación Salud Sexual y Reproductiva, Desde una mirada de Género*. [Archivo PDF]. Recuperado de: http://www.bvs.gob.ve/libros/salud_sexual_reproductiva.pdf.

De la Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. [Archivo PDF]. Recuperado de: http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia_genero_es.pdf.

Escobar, A. (2008). *Concepto de Sexualidad*. [Archivo HTML]. Recuperado de: <http://aprendiendosexualidad.blogspot.com/2008/06/educacin-sexual.html>.

Fernández, A. (2013). *Principio de igualdad y no discriminación por orientación sexual, y la adopción en los grupos LGBT*. (Tesis previa a la obtención del título de Abogado de los Tribunales de la República del Ecuador); Universidad del Azuay. Cuenca, Ecuador.

Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed) México: McGraw-Hill.

Marchueta, A. (2014). *Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de los sujetos LGB*. Revista de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/168461/159351>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2014). *Decreto Ejecutivo 38170*. [Archivo de Word]. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/decreto-ejecutivo-38170-mep>.

Ministerio de Salud. (2011). *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021*. I Parte. Marco Conceptual y Normativa de la Política. Fondo de Población de las Naciones Unidas. San José, Costa Rica. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/sobre-ministerio/politcas-y-plan-es-en-salud/politicas-en-salud/1038-politica-nacional-de-sexualidad-2010-2021-parte-i/file>.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. [Archivo PDF]. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2013). *Respuestas del Sector de Educación frente al Bullying Homofóbico*. [Archivo PDF]. Impreso en Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002229/222918s.pdf>.

Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Asociación Mundial de Sexología (WAS). (2000). *Promoción de la Salud Sexual, Recomendaciones para la Acción*. Asociación Mexicana para la Salud Sexual A. C. (AMSSAC) Antigua Guatemala, Guatemala. [Archivo PDF]. Recuperado de: http://amssac.org/wp-content/uploads/2012/01/sexualidad_saludable.pdf.

Platero, R. (2009). *La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico*. [Archivo PDF]. Talasa, Madrid. Recuperado de: http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf_8_Platero_2009_la_homofobia_como_elemento_clave_del_acoso_escolar.pdf.

Quiroga, R; Russo, D y Schwarz, R. (2014). *Bullying Homofóbico: Características, consecuencias y recomendaciones. Para ser iguales hay que comenzar a actuar distinto*. [Archivo HTML]. Recuperado de: <http://www.iguales.cl/bullying-homofobico-caracteristicas-consecuencias-y-recomendaciones/>.

Roger, C. (2013). *El Enfoque de Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en América Latina*. [Archivo PDF]. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integralidad_20132708.pdf.

Schifter, J. (1998). *Ojos que no ven. Psiquiatría y Homofobia*. (2da ed). San José, Costa Rica: Editorial ILPES.

Villar, A; Canarias, E; Altamira, F; Mujika, I; Caballero, I; Fernández, M y Celis, R. (2013). *Los Deseos Olvidados. La perspectiva de género y de diversidad sexual en la Cooperación al Desarrollo, en la Educación para la Ciudadanía Global y en la promoción y defensa de los DDHH de las personas inmigrantes y refugiadas. NAHIA. Perspectiva de género y de diversidad sexual.* [Archivo PDF]. Recuperado de: http://cear.es/wp-content/uploads/2013/11/NAHIA-Los-Deseos-Olvidados_-Castellano.pdf.

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ASPECTOS NEUROCOGNITIVOS E PSICOLÓGICOS

Santos, Flavio Roberto de Carvalho⁴⁵

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/Brasil

Nakamura-Palácios, Ester Miyuki

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/Brasil

Introdução

Nos lobos frontais há o córtex pré-frontal (CPF), altamente envolvido em funções cognitivas complexas e que tem grande atuação nas atividades diárias da atualidade. Este gerencia as funções executivas e a memória operacional, integra informações provenientes de diversas regiões corticais e subcorticais, e tem papel significativo no estado de alerta, estresse e emoção. Também contribui para tarefas específicas da recompensa comportamental, atenção, aprendizagem e memória (Nakamura-Palácios, 2013). A função específica desta área é de grande importância e surge o destaque para realizar estudos e pesquisas com adolescentes em conflito com a lei referente à disfunção do CPF (Lent, 2011) que pode estar expressa na realidade de sua escolaridade formal (cognição), seus aspectos problemáticos sociais (psicológicos) e psicopatológico.

O método valorizou os aspectos éticos para o procedimento dos processos com adolescentes, onde estes tramitam em Segredo de Justiça, sujeito apenas ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, Lei 8069/90), assim como o Código de Ética Profissional dos Psicólogos sobre todas pesquisas com menores de idade. A relevância destaca o fenômeno da infração crescente no país, pois, segundo o DEGASE (Departamento Geral de Ações Sócioeducativas) em 2015, 94% dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em toda a rede, não concluíram o ensino fundamental, fato que expressa algum comprometimento cognitivo que é uma função neurocortical. Além disso, nenhum dos cerca de dois mil jovens nessa situação havia concluído o ensino médio. Mais de 40% deles hoje cumprem medida socioeducativa por tráfico de drogas, o que na amostragem desta pesquisa supera tal percentual.

⁴⁵ psiflavio@ahoo.com.br - Pós-doutorando em Ciências Fisiológicas (UFES/Brasil); Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente (UNICAMP/Brasil); Mestre em Sexologia Clínica (UGF/Brasil); Aprofundamento em Sexologie et Energie de Vie en Psychothérapie (SFU/Paris); Especialista em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (IPUB/UFRJ/Brasil), Psicólogo (UGF/Brasil).

emnpalacios@gmail.com – Pós-Doutora em Farmacologia Terapêutica e Comportamental (Louisiana State University Health Science Center/ EUA). Doutora em Psicobiologia (UNIFESP/Brasil), Mestre em Psicofarmacologia (UNIFESP/Brasil) e Graduada em Medicina (UFU/Brasil).

A pesquisa está pautada nas normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde/Brasil, Resolução nº 196/96, com parecer favorável do CEP-UVA sob nº 616.033 de 22/04/2014. A amostra foi composta por 23 adolescentes, sexo masculino, da unidade do CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) da cidade de Cabo Frio/Brasil que cumprem medida sócioeducativa de Semi-liberdade e que concordaram participar do estudo. Participaram da pesquisa todos os adolescentes da unidade que foram convidados e aceitaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os instrumentos utilizados foram a entrevista e aplicação do Teste de Classificação de cartas de Wisconsin - flexibilidade mental; Torre de Hanói - planejamento; Bateria de Avaliação Frontal – função executiva geral; Figura Complexa de Rey - memória operacional; Bateria Psicológica de Atenção/BPA - atenção e Stroop – controle inibitório. A coleta de dados ocorreu na dependência do CRIAAD Cabo Frio/Brasil. Os dados foram analisados com base nas informações de história de vida, qualitativamente, e os dados quantitativos foram verificados nas tabelas dos testes.

Considerações gerais

Os sinais gravados de um ser se expressam em todos os subsistemas de um EU psicossomático dinâmico (neurovegetativo, neuroendócrino, neuromuscular, neuroafetivo). Da mesma forma, Eagleman (2012) destaca a interface entre a neurociência e a lei ao referir adultos com comprometimento dos lobos frontais em que surge falta de inibição. O mesmo vale ser investigado em relação aos adolescentes em conflito com a lei e que devem ser ressocializados e reeducados. Ainda para Eagleman (2012), um comportamento não pode ser isolado de sua biologia.

Neste sentido, vale ilustrar a pesquisa de Fairchild e colaboradores (2016), publicada no "Journal of Child Psychology and Psychiatry", sobre jovens com conduta comprometida. Os autores referiram que há diferenças marcantes na estrutura do cérebro destes adolescentes em comparação com outros sem o mesmo problema. Uma das mais claras indicações até agora é de que suas atitudes de rebeldia também podem ter raízes no desenvolvimento cerebral ainda na infância ou já na adolescência. A pesquisa usou exames de ressonância magnética para analisar os cérebros de dois grupos de adolescentes e jovens adultos de duas cidades do Reino Unido. Os adolescentes, do sexo masculino, com desordem de conduta, com comportamentos de agressividade, destrutividade, mentiras, roubos e, no caso dos mais velhos, também porte e uso de armas e longas noitadas; apresentam padrões na espessura do córtex diferentes dos que não apresentam tal comportamento. As diferenças entre os adolescentes problemáticos e os não problemáticos mostram que a maior parte do cérebro está envolvida nisso, mais particularmente as regiões frontal e temporal.

Ao dar destaque às funções corticais, do ponto de vista funcional e cognitivo, o CPF é o sistema maestro, coordenador e selecionador de processos de estímulos captados de fontes interoceptivas, exteroceptivas e propioceptivas que são interpretados constante e diversamente com filtros da memória, afetividade e representações que resultará na conduta adequada para a situação vivida (Goldberg, 2002). Para tanto, os lobos frontais estão conectados reciprocamente com as demais áreas temporal, parietal, occipital além das estruturas internas do Sistema Límbico, em especial o hipocampo e amígdala (Lázaro & Ostrosky-Shejet, 2012).

Neuropsicopatologicamente, há casos com alterações estruturais e sem as mesmas, assim como com ambas; onde um comportamento 'agressivo destrutivo' tem bases na genética, na

anatomia, na neurotransmissão, nos hormônios colaborados com o estresse. Quanto à estrutura neuroanatômica, há alguma alteração volumétrica nas áreas do lobo frontal e na amígdala que resultam em falha funcional do controle inibidor do CPF com ligação afetiva da região límbica (Maia, Mello, Navatta, Feldberg & Muszkat, 2010). No sentido do desenvolvimento neural e psíquico para as funções cognitivas e sociais, fato que é impar neste foco sobre o adolescente em conflito com a lei (Santos, 2010), a maturação das regiões pré-frontais para o controle do comportamento será mais completo na adolescência para uma plena função futura no início da vida adulta. Nestas regiões, as áreas ventromediais (vinculado a expressão e controle do comportamento instintivo) ocorre uma consolidação um pouco mais cedo em comparação ao dorsolateral (funções cognitivas complexas de planejamento e controle inibitório). Assim, observa-se que o “domínio de si” necessita de uma maturação e que tem aspectos cronológicos e de estimulação adequada e coerente que mobilizam as regiões pré-frontais (Damásio, 2011). Torna-se importante destacar que, pais que pouco estimulam os filhos a avaliarem os seus atos de modo a refletirem o certo – errado na moral vigente, acarretará em problemas futuros, pois estes pais não estão estimulando a área neural responsável para tal função. Esta parece ser uma realidade entre os adolescentes em conflito com a lei. Da mesma forma, a não estimulação cognitiva, na falta de insistir na educação dos filhos por haver uma família disfuncional.

A presente pesquisa em andamento destacada tem o nome público de “*Conversando com seu cérebro*”, onde os adolescentes são incentivados para despertar a curiosidade sobre o funcionamento do seu órgão do pensar, sendo mostrada uma peça anatômica encefálica e se indagar sobre o como ele atua em suas vidas. Com esta colocação e a concordância dos mesmos, se realiza uma bateria de avaliações em que depois é discutido com eles seus desempenhos onde se busca proporcionar uma reflexão sobre suas capacidades/dificuldade em relação a suas vidas neste momento na unidade de medida socioeducativa de semi-liberdade. Tal proposta tem o sentido das ideias de Eagleman (2012) em que destaca que “A emergente compreensão do cérebro altera profundamente nossa visão de nós mesmos (...)”. Assim, se espera que o mesmo possa ocorrer com os adolescentes. Investigou-se adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem Medida Socioeducativa no CRIAAD (Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) na cidade de Cabo Frio/Brasil.

Resultados

Os resultados, ainda parciais dos dados, caracterizam a amostra apontam que dos 23 adolescentes que participaram da pesquisa, todos são do sexo masculino, com idade entre 14 a 18 anos e com uma média de 16 anos. A escolaridade de maior incidência na 6ª série (23%) e que é similar aos dados apontados pelo DEGASE, onde se destaca uma maior repetência escolar de 2 vezes (30,4%).

A infração (Gráfico 1) de maior incidência nesta amostra refere que o tráfico de drogas (57%) tem sido uma realidade mais presente como apontada anteriormente. A justificativa dada pelos próprios adolescentes para tal comportamento se refere ao “desejo” de ter dinheiro e poder comprar objetos de marca como roupas, tênis onde se sentem importantes.

A reincidência desta amostra de adolescentes ao sistema socioeducativo, por cometer novamente infrações, foi de 30,4%, fato que sugere que a socieducação ainda tem funções a ser discutida, ampliada e aprimorada. No aspecto utilização de drogas ilícitas, destaca-se que os adolescentes são usuários de maconha em mais da metade (56,5%), segundo suas

próprias declarações, fato que vale ressaltar que este uso de droga é um facilitador de apoptose e compromete o aspecto cognitivo em questão.

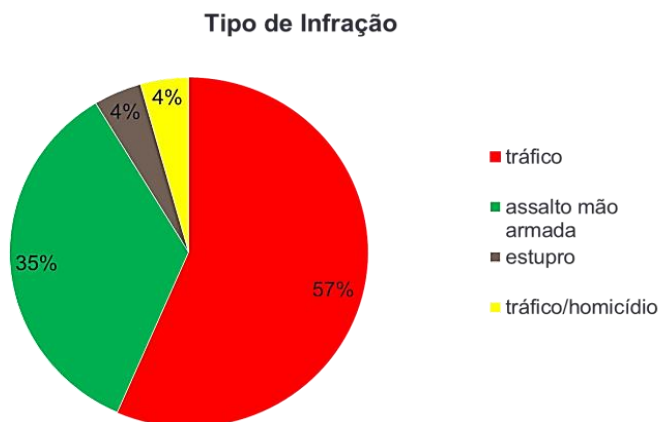


Gráfico 1: Tipo de infração entre os adolescentes

Quanto à avaliação de função frontal geral (BAF), mais da metade não apresentou dificuldade para indicar alguma lesão frontal. Na função de memória operacional, função do córtex pré-frontal dorsolateral, função importante para realização de uma tarefa escolar e na vida prática, a metade apresentou rendimento inferior e com tempo comprometido na execução.

O Teste Wisconsin de Classificação de Cartas destaca uma função cognitiva de flexibilidade mental, destacado no gráfico (ao lado) é observado que os adolescentes com o nível de comprometimento e o com nível normal.

Os resultados sobre a função cognitiva de atenção, em suas três modalidades de concentrada, dividida e alternada, mostram uma atenção geral Inferior (22%), Médio Inferior (22%), Médio (9%), Médio superior (30%) e superior (17%). O controle inibitório verificado no Stroop, relevou dados na primeira atividade com média de 2436 (milesegundos) e com 3 erros na media do grupo, na segunda atividade com média de 2478 (milesegundos) e com 1 erro na media do grupo e, na terceira atividade com média de 3072 (milesegundos) e com 45 erros na media do grupo. O instrumento Torre de Hanoi, que verifica a função de planejamento, na tarefa com três peças o grupo teve uma média de 15 movimentos, média de tempo de 0,167 segundos e com media de um erro. Já na segunda tarefa, com quatro peças, a média de movimento do grupo ficou em 32, média de tempo de 0,235 segundos e com média de 2 erros

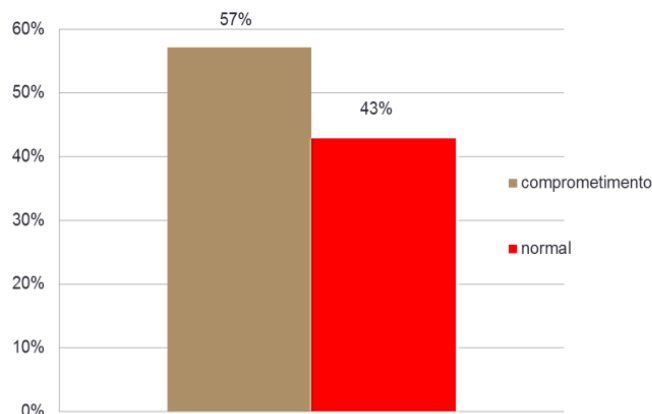


Gráfico 2: Nível de comprometimento e normalidade no Teste Wisconsin de Classificação de Cartas

Conclusão

O perfil dos 23 adolescentes parece sugerir uma neuropsicopatologia que expressa tanto de questões de disfunção do CPF quanto de personalidade impulsiva, dado seu comportamento imediatista, e de pouco interesse em pensar qualitativamente em si e em sua vida. Observa-se reduzida capacidade de reflexão prévia sobre seus próprios atos, falta de flexibilidade mental sobre fatos vividos para que haja mudanças, tendo como consequência a repetição dos fatos e de pensamentos mesmo lhes trazendo problemas maiores de ordem legal. A atenção alternada em destaque remarca uma função atencional sobre o perfil do tráfico (alerta) e uma reduzida atenção voltada para a vida acadêmica, o que compromete o planejamento da vida em situações de aprendizagem. O controle inibitório é deficitário e, em função disso, acarreta mais erros, ações irrefletidas. Como apontado, seus comportamentos expressam imediatismo e impulsividade, pouca reflexão e reduzido envolvimento com planos ou com perspectivas de futuro. Ao se discutir com os adolescentes os resultados de suas avaliações, muitos concordam que tem tais dificuldades na vida e a escola. Ao se indagar pelo motivo de entrada no tráfico, nesse momento, alguns ressaltam que não sabem bem o motivo, talvez por não ter pensado, embora busquem uma justificativa sobre o ganho financeiro. Este fato chama a atenção sobre a busca de prazer imediato. Porém, alguns apresentam bons resultados nas avaliações e não são frontalizados, fato que possibilita uma análise sobre os fatores de julgamentos morais e não da falta cognitiva em si. Assim, tais dados em especial, pontuam a necessidade de se verificar os sentimentos morais ou o complexo processo cognitivo da moral, chamando atenção sobre neurociências e moralidade (neurociências e psicologia) tendo em vista que estes são jovens em desenvolvimento. Assim, se sugere que na atuação das “medidas socioeducativas”, seja mais adequado uma atuação que valorize os aspectos da neuropsicossocioeducativa, onde a proposta é que as funções cognitivas do CPF sejam trabalhadas com estimulação cognitiva para intervenção na vida afetiva que poderá resultar em ressocialização/reeducação e reduzir a reincidência.

Referencias bibliográficas:

Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8.069, 13/07/1990. Dispõe sobre o ECA e dá outras providências. DOU de 15/07/1990.

Damásio, A. R. (2011). E o cérebro criou o homem. São Paulo: Cia das letras.

Eagleman, D. (2012). Incógnito: as vidas secretas do cérebro. Rio de Janeiro: Rocco.

Fairchild, G, Toschi, N. Sully, K. Sonuga-Barke, E.J.S. Hagan, C.C. Diciotti, S. Goodyer, I.M. Calder, A.J. & Passamonti, L.(2016). Mapping the structural organization of the brain in conduct disorder: replication of findings in two independent samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. On line. Disponível em: <http://eprints.soton.ac.uk/393168/> Capturado 16/05/2016.

Goldberg, E. (2002). O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada. Rio de Janeiro: Imago.

Lázaro, J. C. F. & Ostrosky-Shejet, F. (2012). Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas. Mexico: Editorial El Manual Moderno.

Lent, R. (2011). A neurociência e a lei. In: Lent, R. - Sobre neurônios, cérebros e pessoas. São Paulo: Atheneu.

Maia, M. C. Mello, C. B. Navatta, A. C. R. Feldberg, S. C. F. & Muszkat, M. (2010). Transtorno de conduta. In: Muszkat, M., Mello, C. B. & Rizutti, S. Neurodesenvolvimento e transdisciplinaridade: temas em neuropsiquiatria infantil. São Paulo: Memnon.

Nakamura-Palacios, E. M.(2013). II Simpósio internacional sobre o Córtex Pré-frontal. On line, disponível em: <http://blog.sbnec.org.br/2011/10/ii-simposio-internacional-sobre-o-cortex-pre-frontal/> Capturado em 08/06/2013.

Santos, F. R. C.(2010). A formação do temperamento da fecundação ao desmame e o comportamento infrator na adolescência. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012> Capturado em 10/04/2016.

HÁBITOS DEL SUEÑO EN GRUPO DE NIÑOS DE 0-12 MESES DE EDAD DE MÉXICO.

Basurto Valdés, Adriana Isabel⁴⁶.

Domínguez Sandoval, Guadalupe⁴⁷.

Huitrón Vázquez, Blanca Estela⁴⁸.

*Universidad Nacional Autónoma de México
Estado de México, México*

Introducción

El sueño es un estado fisiológico activo cuya ausencia o alteración produce efectos adversos significativos (Sánchez, 2008). Representa un papel importante en diferentes aspectos del desarrollo y crecimiento infantil. Las características de este varían entre las especies y dentro de estas también existen variaciones con respecto a la edad, como es el caso de los humanos.

Los patrones y necesidades del sueño cambian evolutivamente (tabla I) hay que tener en cuenta variaciones interindividuales y culturales (Sánchez, 2008). Los problemas del sueño son más frecuentes que los trastornos del sueño. Los primeros se definen como: patrones de sueño que son insatisfactorios para los padres, el niño o el pediatra (Guía de Práctica Clínica Sobre Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria, 2011) y no siempre necesitan tratamiento. Los trastornos del sueño son una alteración fisiológica real.

Cuando no se realiza de manera adecuada las horas de sueño recomendadas para cada edad, causa trastornos o problemas del sueño, que se producen por la ruptura de la arquitectura del sueño.

Como todas las actividades del hombre, dormir bien se va aprendiendo, a través de hábitos inculcados por los padres. El ritmo biológico al que se asocia el sueño es la repetición sistemática de un tipo de actividades que realiza nuestro organismo (Suárez & Robles, 2005). Desde pequeños, el régimen de vida establecido por la familia tiene una alta incidencia en la consecución de un sueño pleno, profundo y verdaderamente reparador del organismo infantil (Ojeda, 2008).

⁴⁶ E-mail: chabelabv18@gmail.com, médico pasante de servicio social de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴⁷ E-mail: gdomisand@gmail.com, adscrita a la carrera de psicología Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México

⁴⁸ E-mail: huvbm@gmail.com, Coordinadora Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada.

Los periodos de vigilia-sueño poco a poco van regularizando conforme los niños van creciendo. Iniciando un ritmo biológico ultradiano en los recién nacidos, con una duración de 3-4 horas. A los 6 meses de edad se debe establecer un ritmo de 24 horas con descanso nocturno de 12 horas consecutivas. Para poder educar sobre el sueño se hace necesario conocer como duermen nuestro niños (Suárez & Robles, 2005).

Hay una estrecha relación entre los problemas nocturnos y las alteraciones del comportamiento diurnas. En los padres producen un gran estrés y estos intentan todos los métodos posibles para que el niño duerma, llegando incluso a pedir ayuda al pediatra. (López, Palomo, Blanco, Fidalgo, Rodríguez & Jiménez, 2005)

Entre los motivos de consulta por problemas del sueño en la infancia temprano se han reportado al insomnio, el cual es definido como la incapacidad para iniciar o mantener el sueño asociado con despertares frecuentes frente a cualquier estímulo. Como causa más frecuente se destacan las expectativas y hábitos inadecuados por parte de los padres, quienes han establecido en forma incorrecta los límites del sueño nocturno y durante el día (Ojeda, 2008; López et al., 2005)

Edad	Horas
neonato a término	16
3 meses	15
12 meses	14
2 años	13
5 años	11
9 años	10
14 años	9
18 años	8

Tabla I. horas aproximadas de sueño necesarias a distintas edades

Objetivos

General: Describir los hábitos de sueño en una serie de niños de 0-12 meses de edad del Estado de México.

Material y métodos

Se realiza un estudio ambispectivo, descriptivo, transversal, observacional, descriptivo en una muestra de 50 niños y niñas de 0-12 meses de edad que acuden al Centro Interdisciplinario de Educación Temprana Personalizada, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, en Tlalnepantla, Estado de México, en horario de 8-14hrs de lunes a viernes, independientemente si presentan o no patología clínica. En compañía de familiar que conozca antecedentes heredofamiliares; perinatales; patológicos; así como los hábitos del sueño del paciente.

De forma voluntaria y bajo consentimiento informado, se aplicaron 50 cuestionarios entre marzo y junio de 2016, sobre hábitos de sueño en la infancia. El cual se divide en 8 bloques. El primero es la ficha de identificación del niño; segundo, datos de los padres; tercero,

antecedentes prenatales; cuarto, antecedentes perinatales; quinta, características de la vivienda; sexto, rutina diaria de sueño; séptimo; alimentación del niño; octavo, actividades de los cuidadores.

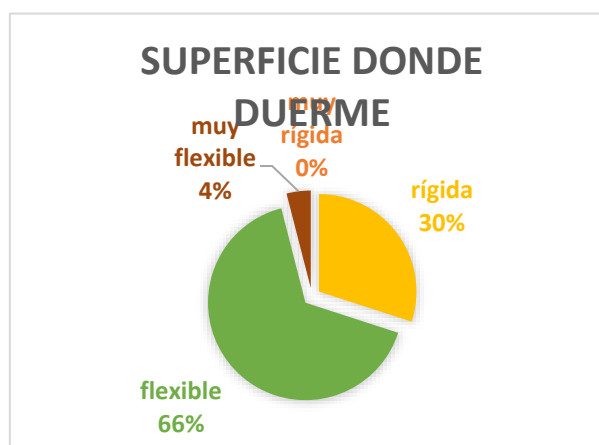
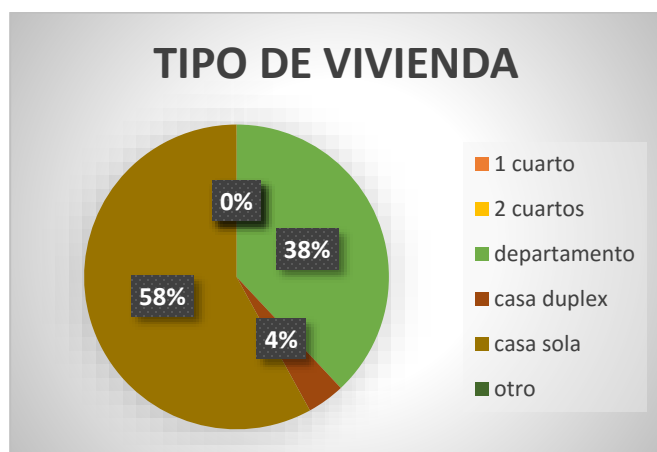
A su vez el bloque de la rutina de sueño se divide en 2 bloques: rutina nocturna y rutina diurna. Sub-dividiéndose en 6 sub-bloques cada uno: espacios de acompañamiento; ropa que usa el niño al dormir; ropa de cama; posiciones para dormir; estrategias para dormir. Utilizando estadística descriptiva, se concentran los datos de los cuestionarios en base de datos en Excel y se grafica con el mismo programa para obtener resultados preliminares.

Resultados

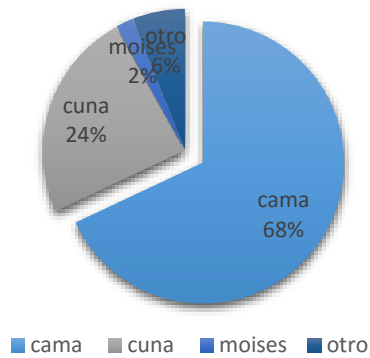
De los 50 niños de muestra 21 son mujeres (42%) y 29 hombres (58%). Las edades fueron entre el mes y 12 meses de edad siendo 5 meses de edad la más frecuente (20%). 29 de los niños viven en casa sola (58%), 19 en departamento (%) y 2 en casa dúplex (4%)

De la rutina nocturna diaria observamos que 34 de los pacientes (68%) duerme en cama y de estos 24 (71%) lo hacen en medio de sus padres y 10 (29%) lo hacen solo con la madre. 12 de ellos duerme en cuna (24%), 1 (2%) en moisés y 3 (6%) en otro tipo de lugar como el babineto. Hablando del total de los niños 47% duerme en medio de los padres, 20% solo con la madre, 2% con alguien más y 31% duerme solo. La superficie en la que duermen es flexible en 33 de los casos (66%), rígida en 15 (30%), 2 muy flexible (4%). Los pacientes que duermen con los padres en su mayoría (69%) son colocados en medio de los padres y en menor grado en el costado externo (31%).

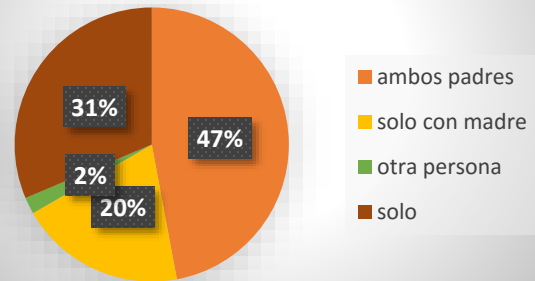
Se preguntan las posiciones para dormir tanto en el día como en la noche. Durante la noche 29 de los niños (58%) duerme en decúbito supino, 19 (38%) en decúbito dorsal y únicamente 2 (4%) en decúbito prono. Frente las posiciones para dormir durante el día en el que 35 (70%) lo hacen en decúbito supino, 15 (30%) en decúbito prono y ninguno de ellos lo realiza en decúbito prono. Estas posiciones fueron recomendadas en su mayoría por un médico pediatra (56%), 16% recibió recomendación por médico general. Sin embargo, al 10% de los padres de los pacientes no han sido orientados por nadie.



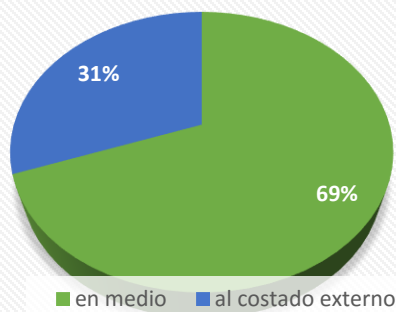
LUGAR DONDE DUERME EL NIÑO



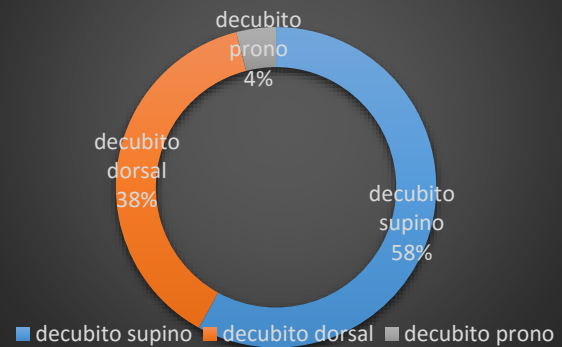
¿CON QUIÉN DUERME?



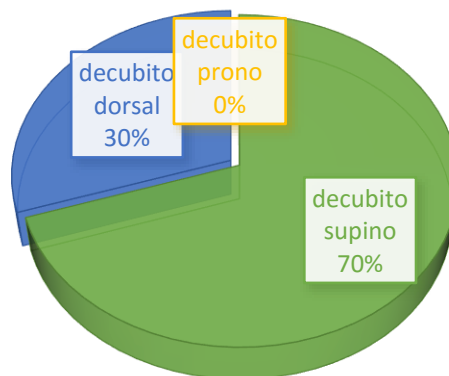
LUGAR AL ACOSTARLO

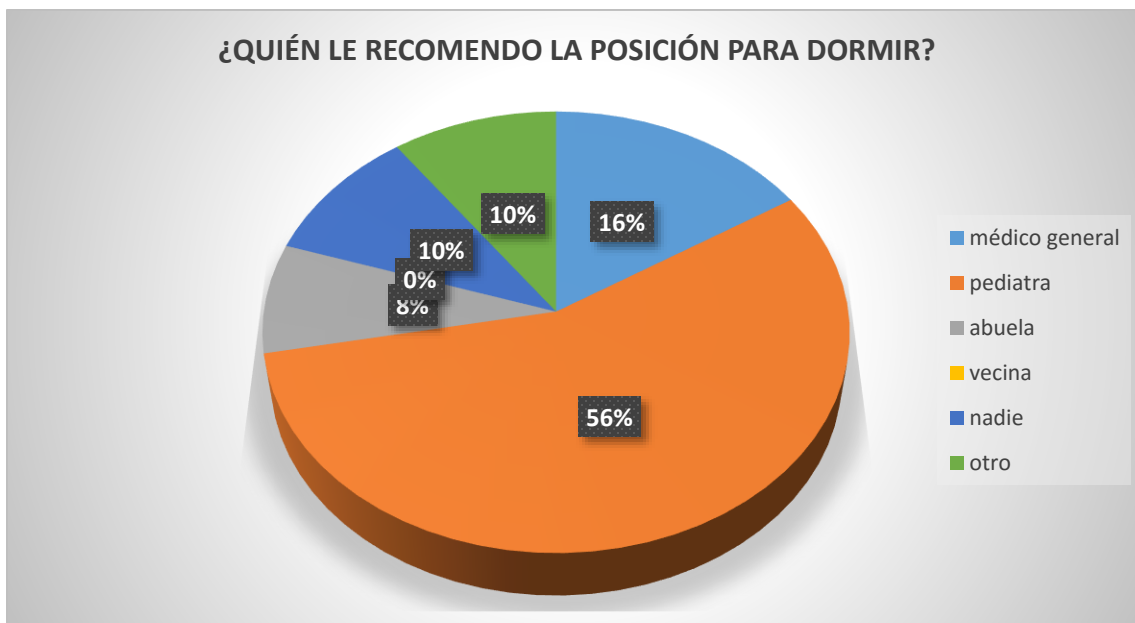


POSICIÓN PARA DORMIR NOCHE

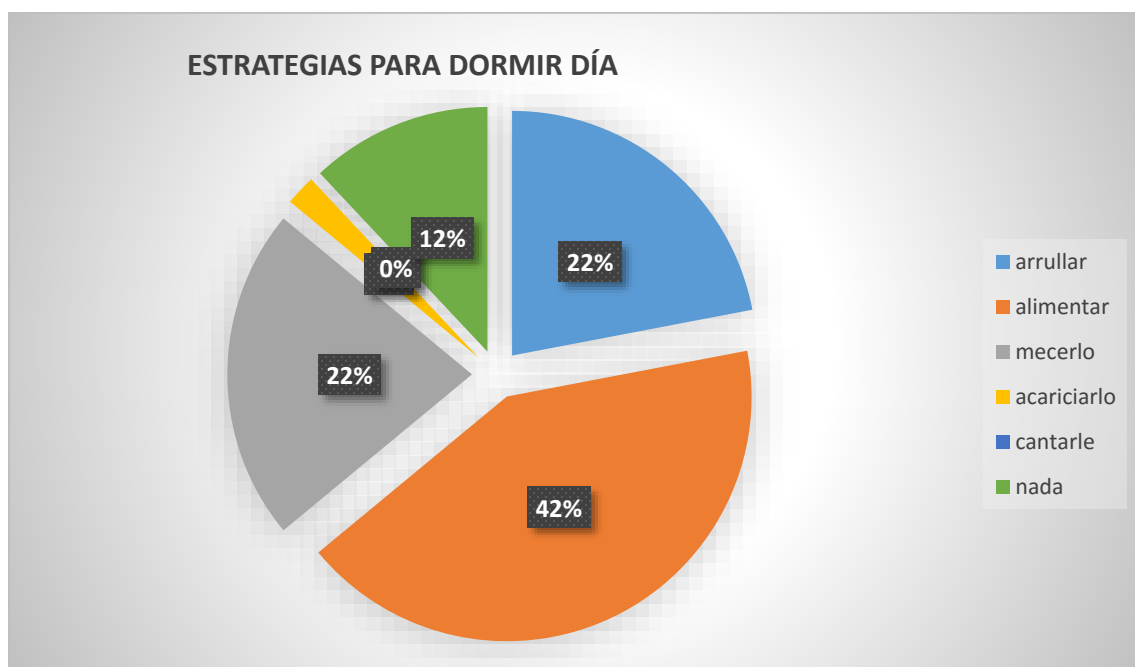


POSICIÓN PARA DORMIR DÍA

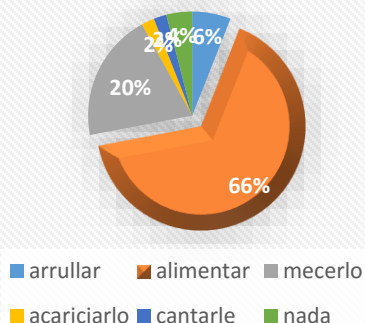




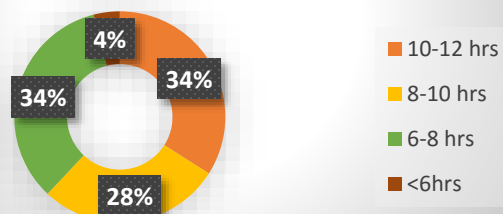
De las estrategias para dormir se preguntaron para el día y la noche. Durante la noche 33 (66%) de los padres alimentan a sus hijos para que logren dormir, 10 (20%) lo hacen meciéndolos, 3 (6%) arrullando, 2 (4%) lo hacen solos, a 1 (2%) le cantan y a otro más (2%) solo se le acaricia. Durante el día a 21 se le alimenta (42%), 11 se le arrulla (22%), 11 se mece (22%) y solo a uno se le acaricia (12%).



ESTRATEGIAS PARA DORMIR NOCHE



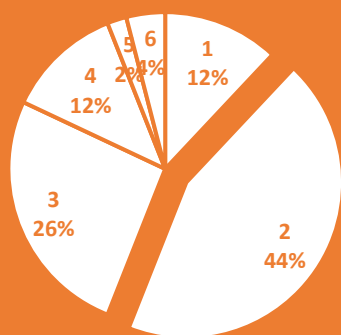
TIEMPO QUE PERMANECE DORMIDO DURANTE LA NOCHE



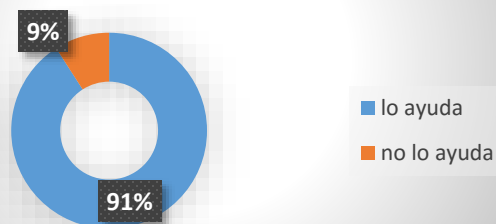
En la noche 17 (34%) de los niños permanecen dormidos durante 10-12hrs durante la noche sin considerar la presencia o ausencia de despertares nocturnos. 17 (34%) más duermen entre 6-8hrs, 14 (28%) 8-10hrs y solo 2 (4%) menos de 6 hrs.

Respecto a los despertares nocturnos 22 (44%) de los niños únicamente despierta en 1 ocasión, 13 (26%) en 2, 6 (12%) en 3, 1 (2%) en 4 y 2 (4%) en 5. 6 (4%), 5 (2%), 6 (12%) de los niños no despierta ninguna ocasión.

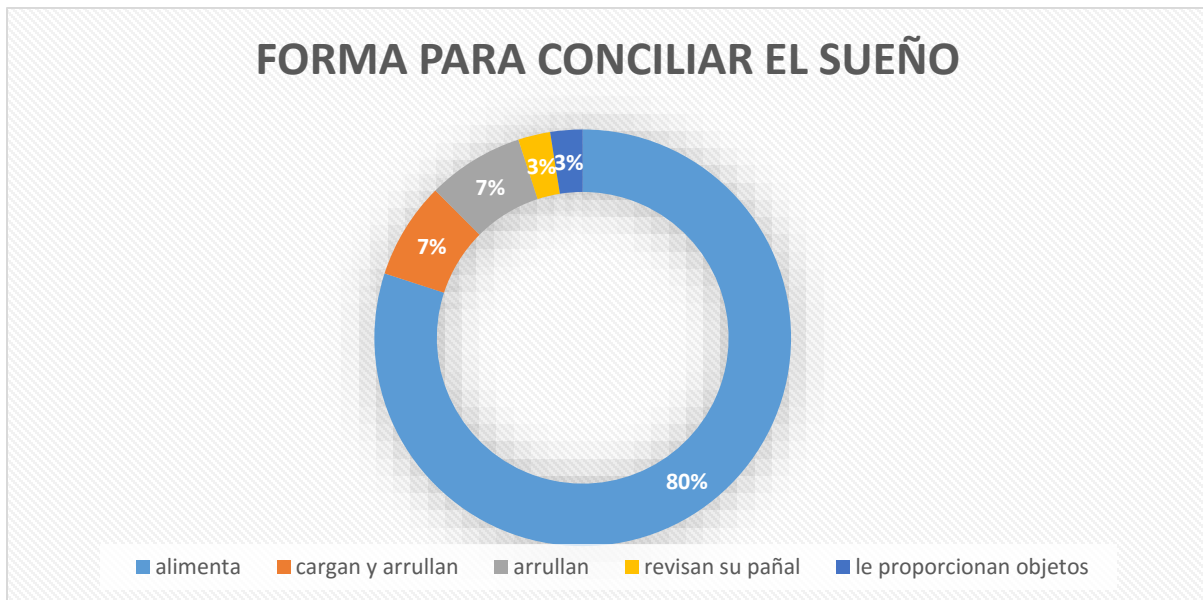
DESPERTARES



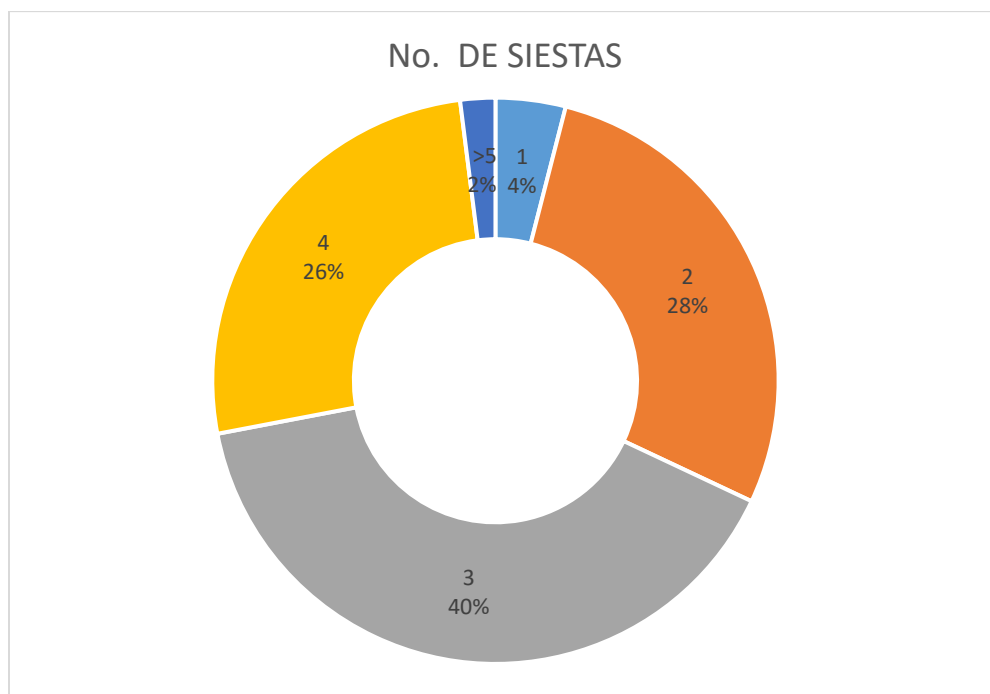
¿AYUDA A CONCILIAR EL SUEÑO?

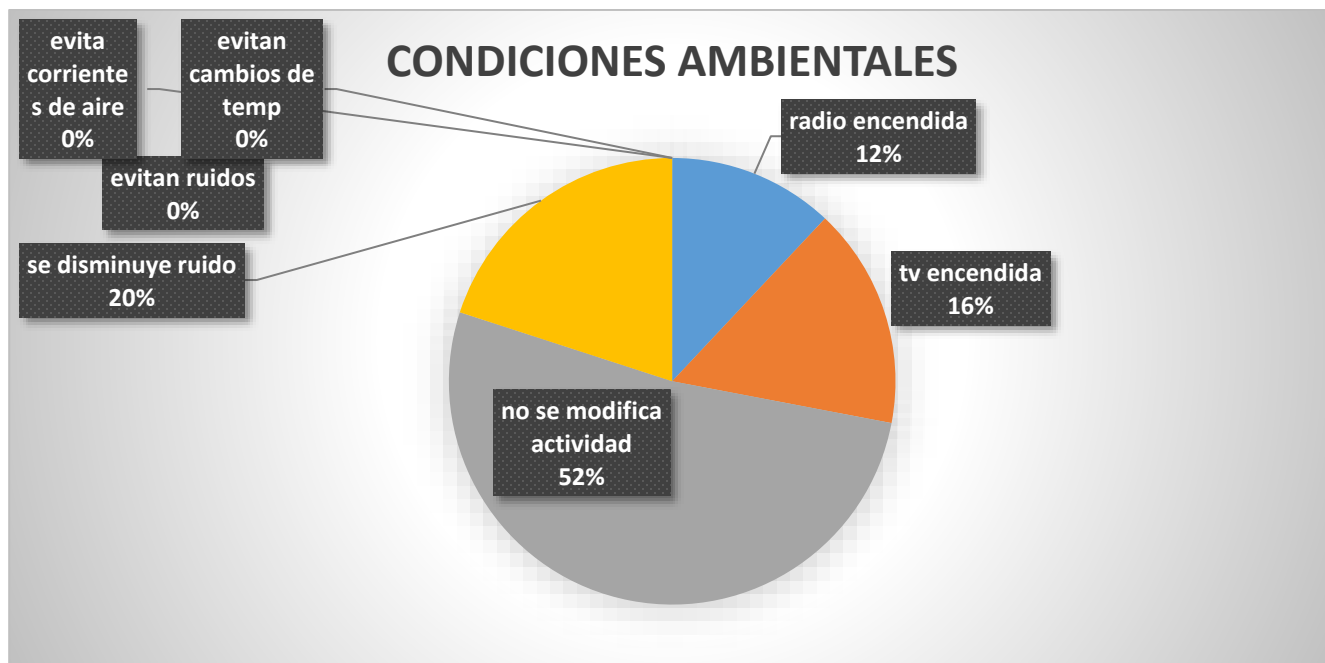


Ante estos despertares de 44 pacientes de los 50, a 40 (91%) los padres ayudan a los niños a conciliar el sueño, y a 4 (9%) no lo ayudan. De las estrategias para conciliar el sueño el 80% alimenta a los niños, 7% lo cargan y arrullan, 7% solo arrulla, 3% revisa su pañal y 3% le proporciona un objeto.



La rutina diurna se observó en base al número de siestas que realizan los pacientes, 20 (40%) de ellos realizan 3 siestas, 14 (28%) hacen 2, 13 (26%) hacen 4, 2 (4%) solo hacen 1 (2%) más de 5 siestas.

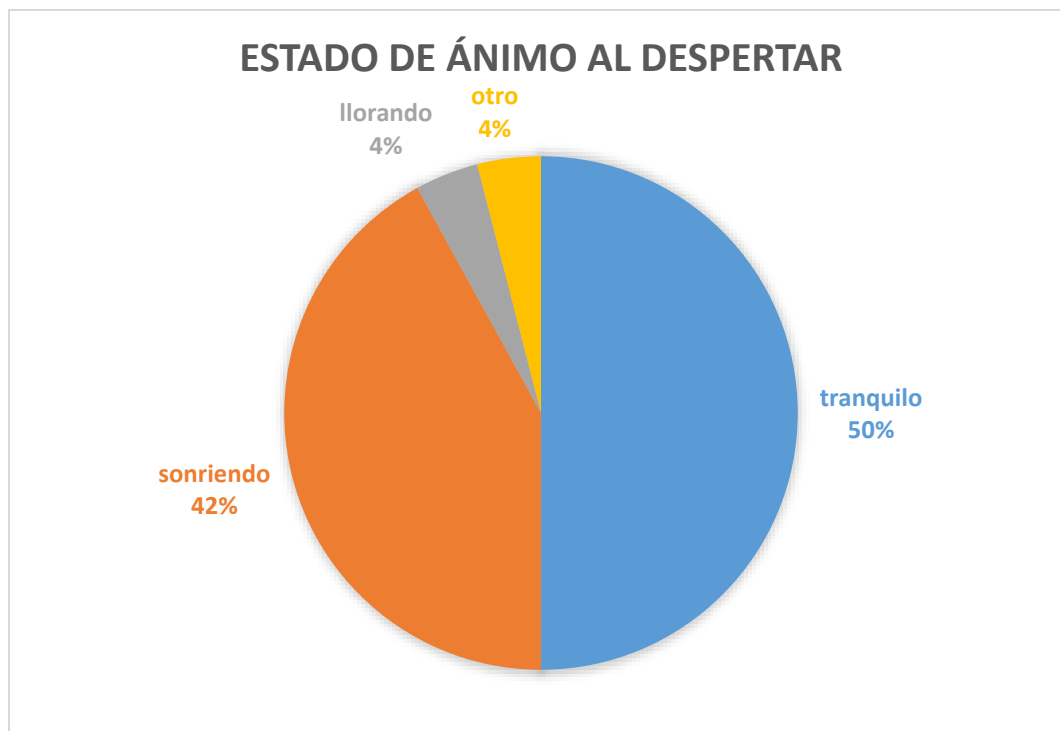




Durante las siestas en el 52% de los casos no se modifican las actividades cotidianas, 20% si disminuye el ruido habitual, el 16% de los padres mantiene la T.V encendida y el 12% la radio. Ante los despertares durante el día se identifican estrategias de los padres tales como: acercarle juguetes 28%, 26% de ellos alimenta a los niños cuando despiertan, 22% lo mantiene cerca del cuidador, 18% lo integra a las actividades cotidianas, y el 6% lo deja solo.



Por último se valora el estado de ánimo de los niños cuando despiertan 25 (50%) lo hace tranquilo; 21 (42%) sonriendo, 2 (4%) llorando; 2 (4%) de otra manera.



Conclusiones

Desde hace muchos años la fisiología del sueño y aún más, mantener una adecuada higiene de este, ha representado un reto para los profesionales de la salud. Ya que se sabe juega un papel importante para el crecimiento, desarrollo y neuro desarrollo infantil. Su pérdida en calidad o cantidad tiene repercusiones importantes en la salud física, cognitiva y psicosocial del niño.

Las acciones de cuidado diario que pueden estar relacionadas con los principales trastornos de sueño en la infancia son los hábitos de alimentación, necesidad de dormir acompañados, dificultad de reiniciar el sueño tras los estados transicionales del mismo y excesivo número de tomas o cantidad de alimento. Estas rutinas de cuidado para los recién nacidos no deben prevalecer más allá de los 5 meses de edad cuando ya se ha establecido un ritmo circadiano y el sueño nocturno debe ser prolongado y continuo.

Hay relación en los hábitos que los padres tienen con los pacientes para dormirlos y las alteraciones de los periodos de vigilia-sueño. Los niños continúan presentando despertares nocturnos después de los 6 meses. En su mayoría los padres ayudan a conciliar el sueño a sus hijos con rutinas como alimentarlos o arrullarlos desde los primeros meses de edad y esto no favorece que los niños autorregulen su “conciliación” de sueño.

Es importante orientar a los padres y cuidadores sobre los hábitos para una higiene del sueño adecuada, con el fin de prevenir futuras alteraciones.

Referencias bibliográficas

Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica Sobre Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria. (2011). *Guía de Práctica Clínica Sobre Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Pp 17. Madrid.

López, P. D, Palomo, D. M, Blanco, F. M, Fidalgo, A. I, Rodríguez, I. R, Jiménez, R. M. (2005). *Hábitos del sueño en un grupo de niños de 6 a 24 meses*. Revista Pediátrica de Atención Primaria. 27 (7) 41-48.

Ojeda, D. M. (2008) *El sueño en la edad preescolar y su repercusión en el desarrollo, la conducta y el aprendizaje*. Revista cubana de Higiene y Epidemiología. Pp 198-204. Cuba.

Sánchez, C. A. R. (2008). *Trastornos del sueño en la niñez*. Protocolos Diagnóstico Terapéuticos de la AEP: Neurología Pediátrica Clínica Universitaria de Navarra, Pamplona. Asociación Española de Pediatría 255-261.

Suárez, R. A. Robles, G. B. (2005) *Hábitos de sueño en la revisión del niño sano*. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León. 45: 17-22.

CALIDAD DE VIDA EN ADULTOS MAYORES EN EL MUNICIPIO DE TOLUCA, MÉXICO

Sánchez Calderón, Claudia Angélica 49; Zanatta Colín, Elizabeth 50

Gama Vilchis, José Luis 51; Ponce Dávalos, Teresa 52

García Iturriaga, Sergio Luis 53

Universidad Autónoma del Estado de México.

Facultad de Ciencias de la Conducta

Toluca, México

Introducción

Durante el siglo XX la población de México experimentó importantes transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas y culturales. Uno de los cambios más importantes ha sido la plena y acelerada transición demográfica por la que atraviesa el país, que dio inicio en la década de los treinta con el descenso paulatino de la mortalidad, y que se acentuó a mediados de los setenta con la declinación también de la fecundidad. Estas

⁴⁹ Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación Superior, Licenciada en Psicología, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.. Correo electrónico clau_sc2014@hotmail.com

⁵⁰ Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Psicología, Licenciada en Psicología, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

⁵¹ Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior, Licenciado en Psicología, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura y Maestría. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

⁵² Maestra en Administración, Licenciada en Psicología, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura y Maestría. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

⁵³ Maestro en Administración, Licenciado en Psicología, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Reconocimiento Nacional como Perfil Deseable para la Educación Superior, Docente de nivel pregrado y posgrado. Director de Tesis de Licenciatura y Maestría. Colaboradora del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología del Estado de México, Integrante del comité curricular para la reestructura de los estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx

variaciones han implicado profundos cambios en la estructura por edad de la población, donde la cantidad relativa de personas de mayor edad ha aumentado gradualmente, y la de niños tiende a disminuir, de acuerdo a proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO) en la que se espera que en 2030 los adultos mayores sean el 11.6% de la población total de México y en el Estado de México vivirán 3.34 millones de Adultos Mayores, siendo la mayor cantidad entre las entidades federativas, abarcando el 15% del total del país (INEGI, 2005).

En muchos países dentro de ellos México, se han desarrollado políticas públicas para la atención de las personas adultas mayores donde se promueve el respeto a la dignidad humana, el goce a la libertad, la independencia, la protección, los cuidados y el bienestar integral, garantizándoles el ejercicio y cumplimiento de sus derechos (INAPAM, 2012). Para dar respuesta se creó el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, cuyo objetivo es brindar atención y servicios gerontológicos para brindar protección, ayuda, atención, orientación, cuidado, empleo, ocupación, asistencia, solidaridad y respeto, detectando, analizando y respondiendo a sus necesidades elementales.

La temática de calidad de vida resulta indisoluble cuando hablamos de las personas y particularmente de los adultos mayores. De ahí que uno de los objetivos de la psicología de la vejez son el diagnóstico, la prevención, la promoción de la salud, la intervención, la rehabilitación, los cuidados paliativos y la evaluación de resultados, esto se aplica tanto a personas sanas como enfermas (González-Celis, 2005).

Ante este panorama resulta indispensable abordar desde una visión psicológica el presente trabajo que tiene como objetivo, describir la percepción de la calidad de vida de los adultos mayores del sexo femenino del grupo “Jóvenes por siempre” del municipio de Toluca.

Marco conceptual

Es indispensable recuperar aspectos conceptuales que permitan la contextualización de la temática, por lo que se aludirá a la revisión de algunos aspectos de la etapa de vida del adulto mayor, así como lo referido a la Calidad de vida.

El adulto mayor

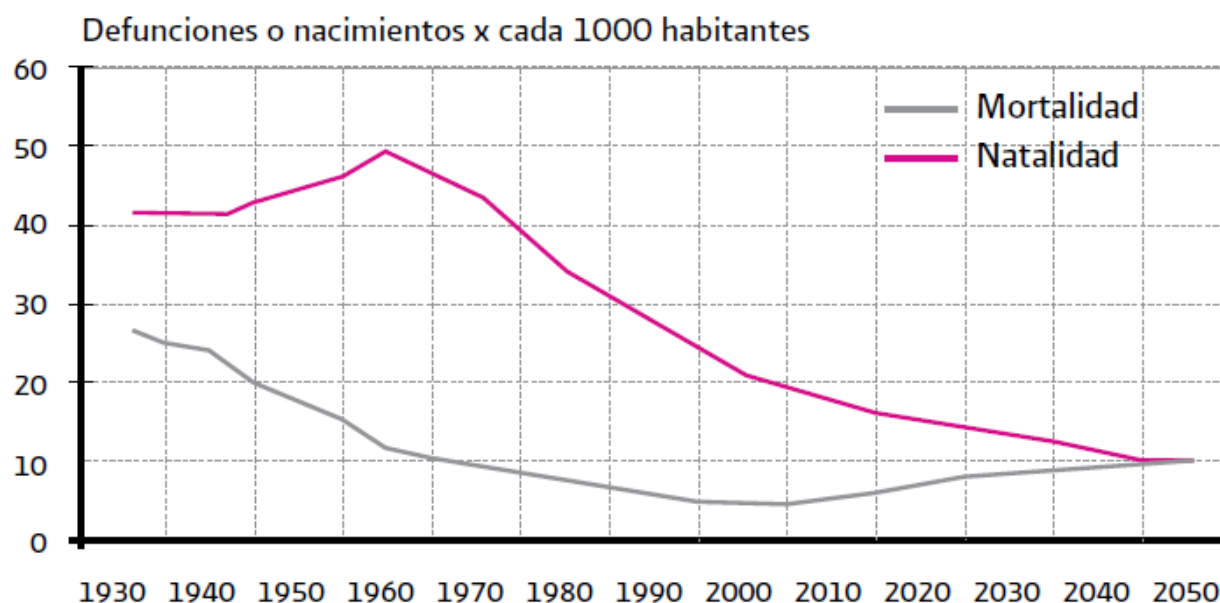
la vejez, como una etapa de la vida y el envejecimiento, como un proceso en la vida del ser humano que se inicia desde su nacimiento. Existen vocablos similares o equivalentes a adulto mayor, algunos aceptables y otros despectivos, uno de ellos y el más conocido es viejo.

En abril de 1994 la Organización Panamericana de la Salud, filial de la Organización Mundial de la Salud, decidió emplear el término adulto mayor para las personas mayores de 65 o más años de edad, esta edad ha sido tradicionalmente usada para definir el comienzo de la vejez en estudios demográficos y gerontológicos, principalmente porque en muchos países es utilizada por los sistemas de pensiones para empezar a otorgar beneficios.

El envejecimiento de la población mundial -en los países desarrollados y en desarrollo- es un indicador de la mejora de la salud en el mundo. El número de personas con 60 años o más en todo el mundo se ha duplicado desde 1980, y se prevé que alcance los 2000 millones de aquí a 2050. Según la OMS (2012), las personas de 60 a 74 años son consideradas de edad avanzada; de 75 a 90 viejas o ancianas, y las que sobrepasan los 90 se les denomina grandes viejos o grandes longevos.

La definición de Tercera Edad, nace en la Asamblea Mundial del Envejecimiento, realizada en Viena, Austria, en 1985, donde se acordó que a partir de los 60 años de edad, las personas son consideradas como ancianos o adultos mayores. Las Naciones Unidas consideran anciano a toda persona mayor de 65 años para los países desarrollados y de 60 para los países en desarrollo (ONU, 2007).

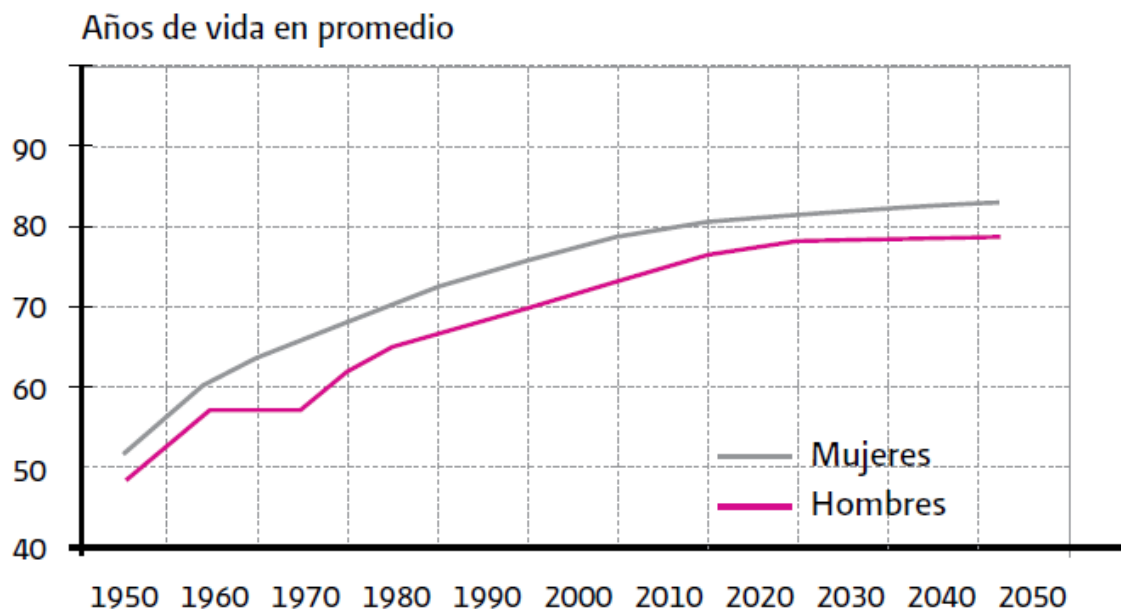
También el Instituto Nacional de Apoyo a los Adultos Mayores en México, ubica al Adulto de la Tercera edad a los 60 años y le denomina como Adulto Mayor, para abarcar una visión integral, interdisciplinaria y holística. En México se presenta una tendencia en el aumento de la población anciana, de acuerdo con el con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el número de personas mayores de 60 crece rápidamente desde hace 20 años. En 2010, 10 109 723 millones de mexicanos son personas adultas mayores y representaban el 8.9% de la población total. Además el incremento anual asciende a poco más de 292 mil personas y se espera continúe aumentando hasta 793 mil en 2033 para luego disminuir gradualmente hasta 532 mil en 2050. Por lo tanto, la proporción actual es de uno de cada trece habitantes es un adulto mayor, para el 2030 serán uno de cada seis y en el 2050 más de uno de cada cuatro, es decir, el tamaño de la población adulta mayor será de 9.9 millones en 2010, 18.4 millones en 2025 y 36.2 millones en 2050 (CONAPO, 2005).



Nota: Datos obtenidos del reporte del Consejo Nacional de Población. México
 Grafica 1. Transición demográfica de México

Resultado de los avances tecnológicos, la esperanza de vida de los mexicanos se duplicó durante la segunda mitad del siglo XX, al pasar de los 36 años en 1950 a 74 años en el año 2000. Se espera que en las próximas décadas continúe el incremento hasta alcanzar 80 años en el 2050. Según estimaciones de CONAPO, la esperanza de vida de las mujeres en el 2011 fue de 77.9 años y de 73.0 años para los hombres, cifras que se prevé aumenten en el 2050 a 83.6 y 79.0 años, respectivamente. En la edad avanzada, el deceso en hombres es mayor que

en las mujeres. Este comportamiento es característico del proceso de envejecimiento en todos los países, pero es más pronunciado en los países desarrollados, ya que en ellos las diferencias en la esperanza de vida entre hombres y mujeres es de 5.78 años (CONAPO, 2005).



Nota: Datos obtenidos del reporte del Consejo Nacional de Población. México
Grafica 2. Esperanza de vida por sexo

Lo anterior nos obliga a dimensionar las necesidades de atención y prevención a este tipo de poblaciones por los las diferentes profesionistas.

La psicología y el adulto mayor

El estudio científico de la vejez desde la psicología surge en el siglo XIX asociado al interés surgido en torno al envejecimiento como parte de la psicología del desarrollo, y se encuentran dos grupos de especialistas que la estudian: los gerontólogos y los psicólogos.

La teoría psicológica del envejecimiento se caracteriza por los cambios conductuales que se relacionan con las influencias ambientales que influyen y se reflejan positiva o negativamente en los adultos mayores (Monroy, 2005). Cada persona mayor es un individuo al cual cada experiencia vital y cada modificación en su entorno ejerce un efecto sobre ella.

González-Celis (2005) señala que uno de los objetivos de la psicología de la vejez es el diagnóstico, la prevención, la promoción de la salud, la intervención, la rehabilitación, los cuidados paliativos y la evaluación de resultados, esto se aplica tanto a personas sanas como enfermas.

Para las personas hacerse mayores, no siempre les resulta fácil lograr y mantener una visión positiva de las posibilidades, especialmente a la luz de la adoración por la juventud, los valores de los jóvenes, que prevalecen en la cultura occidental por medio del cine, música, y la

publicidad, entre otras.

Desde la psicología humanista encontramos un acercamiento optimista para todas las etapas de la vida. El humanismo da una visión “humana” del envejecimiento mediante la validación de las experiencias del cambio, del crecimiento y de auto actualización. Con actitudes humanistas se puede cambiar el sentimiento de ser atrapado como víctimas de los terrores culturales del envejecimiento y de la muerte. No se pueden controlar estos eventos, pero si se puede elegir como experimentarlos (Belsky, 2003).

En este sentido, el modo de actuar, de pensar, sentir e interpretar la realidad de una persona constituyen condiciones psicológicas relacionada con la salud, la participación social y la seguridad en la vejez. Los factores psicológicos y conductuales depende de un sinnúmero de transacciones a lo largo de todo el ciclo vital entre un organismo biológico y su contexto socio-histórico.

Según Pérez (2004), entre las características psicológicas del adulto mayor se encuentran las capacidades intelectuales y los rasgos de personalidad y carácter. Dentro de las capacidades intelectuales, no se produce una reducción como tal, sin embargo puede haber una reducción en la eficacia para resolver problemas, lo que influye en la capacidad de aprendizaje y en la intuición; se presenta un aumento en el tiempo de reacción y el deterioro de la memoria reciente, aunque se conservan la creatividad y la capacidad imaginativa.

Por su parte la personalidad en conjunto parece no alterarse durante la vejez, excepto en casos patológicos, por tanto la presencia de un alejamiento o la modificación de conductas se deben al miedo a las nuevas situaciones o al entorno social.

En los adultos mayores el déficit de las funciones mentales superiores está entre los más temidos porque se asocia con la pérdida de autonomía, de la misma manera que las situaciones de incapacidad física. Estas condiciones pueden provocar vivencias de desamparo, impotencia y depresión (Quintanilla, 2000).

Algunos síntomas que presenta la población de edad avanzada de acuerdo con Martín (2008) son la ansiedad, imagen pobre y baja autoestima, y se relacionan con los cambios corporales y con un estereotipo de dependencia que influyen negativamente en su imagen.

Derivado de la esperanza de vida observada de manera natural en las mujeres, lleva a que la sociedad es y será mayormente femenina. La longevidad de la mujer es explicada por teorías genéticas y conductuales. La hipótesis genética refiere que los cromosomas femeninos realizan una importante función sobre el sistema inmunológico, que hace que la mujer más resistente a enfermedades infecciosas y daños celulares (Asilí, 2004).

Aunado a la longevidad de las personas resulta indispensable saber que vivir mucho debiera en lo ideal “vivirse una buena vida”. Lo que comúnmente es llamado Calidad de Vida.

Calidad de vida

El concepto calidad de vida ha evolucionado y sigue evolucionando. Inicialmente, el término se refería al cuidado de la salud personal, después se abarcó la salud e higiene pública, posteriormente se incluyó en los derechos humanos, luego surgió la necesidad de trabajar en pro de la calidad de vida en el ambiente laboral y en la interacción ciudadana, posteriormente a la capacidad de acceso a los bienes económicos y, finalmente se convirtió en la preocupación por la experiencia de cada sujeto sobre la vida social, actividad cotidiana y la propia salud.

Actualmente cuando se habla de calidad de vida, se hace referencia a la evaluación objetiva y subjetiva de al menos estos elementos: salud, alimentación, derechos humanos, educación, trabajo, vivienda, medio ambiente, seguridad social, vestido, ocio, recreación y buen trato.

En el estudio de la calidad de vida, es evidente la participación de diversas disciplinas. Existen, entre otras, aproximaciones de las ciencias naturales, sociales, de la salud y del comportamiento humano que han contribuido en la conceptualización. Es por ello que cuando se pretende dar una definición de calidad de vida se observan múltiples acercamientos para su estudio, y se encuentra una identificación del término, el cual se asocia por un lado, con nivel de vida o estilo de vida, y por otro, con bienestar y salud, satisfacción e incluso con felicidad (González-Celis, 2005).

La calidad de vida, señala González-Celis (2005) es un componente central del bienestar humano que consiste en el grado de satisfacción de las necesidades humanas, objetivas y subjetivas, individuales y sociales, en función del medio ambiente donde se vive, circunscrito a un tiempo y a un espacio.

Según la Organización Mundial de la salud (OMS, 2012), la calidad de vida se define como: “el estado de complemento y bienestar físico, mental y social de una persona, y no sólo la ausencia de síntomas o de una afección determinada”.

Para autores como Caballo(1996), lo que define a la calidad de vida no es el reflejo de las condiciones reales y objetivas, sino la evaluación que hace el individuo de dichas combinaciones.

Según Alguacil (2000), existen otras expresiones similares en relación al concepto de calidad de vida, que se emplean habitualmente y que mantienen entre sí relaciones de complementariedad y oposición como:

-Nivel de vida: medida cuantitativa resultante de la suma de la capacidad de consumo privado y del acceso a servicios públicos.

-Modo de vida: forma colectiva de ser y estar en la vida determinada por patrones comunes de orden cultural. -Estilo de vida: opción individual de desarrollo vital, dentro de la variabilidad condicionada por el nivel y el modo de vida.

-Desarrollo Humano: proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano, en primer lugar, de disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente.

La calidad de vida de los adultos mayores puede orientarse directamente en los siguientes aspectos: estado de salud, determinación de factores de riesgo, predicción de enfermedades, seguridad económica y material, protección social, satisfacción, bienestar y conservación de intereses. Algunos factores relevantes de la calidad de vida en los adultos mayores son: la salud, el ejercicio físico, el envejecimiento armónico, el equilibrio mente-cuerpo, la nutrición, las actividades en el retiro, la autoeficacia, los aspectos psicológicos; así como el empleo del tiempo libre, las redes de apoyo, las actividades recreativas, las actitudes y actividades pre y post jubilatorias, las relaciones familiares y los grupos (Fernández y Yániz, 2002).

El principal reto de las personas mayores es la de comprender y aceptar su propia vida y hacer uso de su experiencia para hacer frente a los cambios personales o pérdidas, a la disminución de la fortaleza y salud física, a la jubilación o retiro del trabajo y a su propia muerte, y es donde

interviene el psicólogo para hacer que estos cambios que enfrentan sean asimilados de la mejor forma posible.

Metodología

La investigación que se reporta corresponde a un estudio de tipo descriptivo, no experimental.

La variable que se consideró fue de tipo atributiva. Calidad de vida, que es a percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno (OMS, 2012).

Población/muestra

Se considera a mujeres adultas mayores que viven en el municipio de Toluca.

Muestra correspondió a 30 mujeres adultas mayores de 60 años del sexo femenino, que pertenecen al grupo “Jóvenes por siempre” del municipio de Toluca.

Los criterios de inclusión fueron: del sexo femenino, contar con una edad de 60 años o más, asistencia regular al grupo jóvenes por siempre y la respuesta positiva a la invitación a contestar el cuestionario.

Instrumento

Se empleó el Inventario de Calidad de Vida y Salud (InCaViSa), de los autores Riveros, A., Sánchez-Sosa, J. y Del Águila, M. en el 2009. El objetivo de este inventario es medir la calidad de vida de pacientes en una escala suficientemente inclusiva como para emplearse en cualquier condición crónica o aguda y sensible al efecto de las intervenciones.

Procesamiento de análisis

De acuerdo a las características de la información, la naturaleza e intención del estudio, se trabajó con estadística descriptiva a través de frecuencias y percentiles.

Resultados

Esta población cuenta con preparación académica, todas saben leer y escribir, lo que se refleja en sus ingresos promedio mensuales que son de nueve mil pesos. La mayoría cuentan con servicios médicos otorgados por el Estado como un servicio de seguridad social, que les permite atender las enfermedades que padecen siendo la hipertensión y la diabetes la que prevalecen principalmente entre la muestra estudiada. Sin embargo consideran que sí se cuidan mejorarán su salud y que no se enferman más que otras personas.

Los resultados muestran que aunque las mujeres adultas mayores padezcan enfermedades crónicas o agudas, no se sienten limitadas en su interacción con otros, se perciben con la capacidad de desempeñar actividades cotidianas que requieren algún esfuerzo. Se sienten muy apoyados emocionalmente por sus familias, por lo que no se sienten solas o aisladas, y esto es constatado, ya que en su mayoría viven con sus esposos y con algún hijo, además de que todas estas mujeres pertenecen al grupo de “Jóvenes por siempre”.

Lo anterior y en congruencia con la afirmación de Vera (2007), el adulto mayor en su vida cotidiana, a mayor nivel de paz, se genera mayor tranquilidad, protección familiar, digna y amorosa, sin perder su derecho a la libre expresión, comunicación y decisión; mayor será su calidad de vida.

Se encuentran satisfechas con el aspecto físico que se perciben, tratan de cuidarse y realizar actividades físicas en el grupo que las favorecerán. También consideran que aún presentan problemas graves en sus funciones de memoria y concentración.

Muestran agrado ante el tratamiento médico, depositando bajamente la responsabilidad de su bienestar y salud en el médico tratante, y se encuentran cómodas con la atención que les brindan sus médicos tratantes.

Las participantes no consideran sus padecimientos y edades como obstáculo en el desempeño y disfrute de sus actividades recreativas, se encuentran satisfechas con los cambios de rutinas que tiene que realizar. Al contrario de lo que menciona Belsky, (2003) que muchos ancianos se encorvan y mueven poco las extremidades superiores e inferiores, suelen arrastrar los pies al caminar y necesitan el apoyo de bastones, andaderas, o el brazo de otra persona, lo que limita el desplazamiento y desenvoltura.

Para tener un rango de comparación se dividió a las participantes en dos grupos de acuerdo a la edad y así observar si existían diferencias en la manera en que perciben su calidad de vida, quedando dos grupos, uno de 60 a 65 años y el otro de 66 a 75 años, y la única diferencia que se encontró entre ambos grupos es en la dependencia médica, el primer grupo deposita la responsabilidad de su bienestar y salud en el médico tratante y este grupo también se sienten muy cómodas con la atención de sus médicos tratantes.

De acuerdo con los resultados de la aplicación del instrumento observa que estas mujeres adultas mayores presentan muy buena calidad de vida, ya que su resultados así las ubican, apoyándose principalmente de su familia y de sus redes sociales, sólo habría que fortalecer un poco en el área de relación con el médico. Consideran que hasta ahora las enfermedades que padecen y su edad no ha sido una limitante para realizar actividades físicas, disfrutar de su tiempo libre y su vida de manera general.

Conclusiones

El grupo poblacional de adultos mayores se va incrementando año con año, y aún resulta insuficiente la planeación en materia de políticas que garanticen sus derechos y oportunidades de llevar una vida digna con calidad, no basta con incrementar la esperanza de vida, el tema crucial es generar un trabajo preventivo para garantizar la calidad de esta.

Resulta indispensable y prioritario hacer un cambio social en pro de la cultura del envejecimiento que permita una visión panorámica de las necesidades que esta población requiere y propiciar un estado de bienestar y plenitud que permita una adaptación favorable de los cambios suscitados durante esta etapa.

Es necesario fomentar y promover el envejecimiento desde una visión positiva de los adultos mayores, donde se confronte la nueva etapa de vida, propiciando de manera preventiva cambios significativos en los estilos de vida, la ocupación del tiempo y las vivencias familiares y personales son de trascendental importancia.

Promover los espacios de intervención a los profesionistas de la psicología y demás profesionales de la salud, orientando su formación para la atención a estas poblaciones, que les permitan a los adultos mayores afrontar los cambios en la vida como la jubilación, al afrontamiento de las situaciones de duelo ante las pérdidas, pasando por las iniciativas tendientes al desarrollo cultural, intelectual y personal de las personas mayores.

Referencias bibliográficas

Alguacil, J. (2000) Calidad de vida y praxis urbana. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI, <http://habitat.aq.upm.es/cvpu/>

Asilf, N. (2004) Vida plena en la vejez. México: Pax.

Belsky, J. (2003). Psicología del Envejecimiento. España: Thomson.

Caballo, E. (1996). Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud. Madrid: Siglo XXI

Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2005). Carpeta Informativa. 11 de julio. Día Mundial de la Población. Consejo Nacional de Población. Disponible en: www.conapo.gob.mx/prensacarpeta2005.

Fernández, L. & Yániz, B. (2002) Instrumentos de evaluación de la calidad de vida en esquizofrenias; Informaciones psiquiátricas, 169, en: http://www.revistahospitalarias.org/info_2002/03_169_04.htm

González-Celis, A. (2005) ¿Cómo mejorar la calidad de vida y en bienestar subjetivo de los ancianos? En Garduño, Salinas & Rojas (coordinadores). Calidad de vida y bienestar subjetivo en México. México: Plaza y Valdés.

INAPAM, (2012) Modelos de atención gerontológica. Recuperado de: [http://www.inapam.gob.mx/work/models/INAPAM/Resource/Documentos_Inicio/Libro_Modelos_de_Atencion_Gerontologica_\(web\).pdf](http://www.inapam.gob.mx/work/models/INAPAM/Resource/Documentos_Inicio/Libro_Modelos_de_Atencion_Gerontologica_(web).pdf)

INEGI, (2005) Los adultos mayores en México. Perfil sociodemográfico al inicio del siglo XXI. Recuperado el 25 de febrero de 2014, de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/adultosmayores/Adultos_mayores_web2.pdf

Monroy, A. (2005). Aspectos psicológicos y psiquiátricos del adulto mayor. Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. En http://www.amapsi.org/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=103

Organización Mundial de la Salud. OMS, (2012) Datos epidemiológicos. 10 datos sobre el envejecimiento. Recuperado el 17 de marzo de 2014, de: <http://www.who.int/features/factfiles/ageing/es/>

Pérez, C.J. (2004) La psicología del desarrollo. España. McGraw Hill.

Quintanilla, M. (2000) Causas y consecuencias del envejecimiento; en enfermería geriátrica: cuidados integrales en el anciano. Barcelona: Mons.

Vera, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia. Anales de la Facultad de Medicina, 68(3) 284-290. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37968312>

RELACIONES INTERPERSONALES Y BIENESTAR SUBJETIVO EN EL ADULTO MAYOR

Gómez del Campo del Paso María Inés

Medina Pacheco Belem

García Valencia María Magdalena

Aguilar González Pedro

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Morelia, Michoacán, México.

Introducción

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO), (2013), de 1990 al 2000 la esperanza de vida paso de 70.4 a 73.2 para el año 2007, y en la primera década del siglo XXI, la esperanza de vida total alcanzó 74.1, lo que constituye un avance de casi cuatro años más de vida para la población en su conjunto en un lapso de 15 años. Actualmente la esperanza de vida está situada en 74.5 años. Asimismo, la tasa de crecimiento media anual de la población de 60 años o más es de 3.4%, la mayor comparada con el grupo de 0 a 14 años o con el de 15 a 59 años de edad.

En esta misma escala Pochtar & Pszemiarower, (1999), mencionan el importante aumento que se dio en la esperanza de vida, siendo de 20 años más a la media estandarizada, a partir de la mitad del siglo pasado. Este aumento se ha dado con demasiada rapidez y la población en general no se encuentra preparada para enfrentar estos cambios, además de que la geriatría es relativamente joven. De manera que una expectativa de vida mayor, se acompaña con una deficiente preparación de la sociedad para dimensionar este fenómeno; incluyendo a los propios protagonistas.

Por otro lado, "La pirámide demográfica mundial muestra un paulatino y notorio envejecimiento poblacional. Esto tiene su razón fundamental en el aumento constante de la expectativa de vida de los seres humanos y primordialmente con una disminución de las tasas de natalidad" (Pochtar & Pszemiarower, 1999, p. 4).

De igual manera, en los resultados obtenidos por las Naciones Unidas, (2007), se encuentra que: como consecuencia de la disminución de la fecundidad y del aumento de la longevidad, las poblaciones de un número cada vez mayor de países están envejeciendo rápidamente, con lo que se estima que entre los años de 2005 y 2050, la mitad del aumento de la población mundial se deberá al aumento de la población de 60 o más años de edad, mientras que el número de niños (personas de menos de 15 años de edad) sufrirá una ligera disminución. Por

otra parte, en las regiones más desarrolladas, se prevé la casi duplicación de la población de 60 años o más (de 245 millones en 2005 a 406 millones en 2050), mientras que la de menos de 60 años seguramente descenderá (de 971 millones en 2005 a 839 millones en 2050).

Por los motivos expuestos anteriormente, resulta importante esta investigación, ya que con ella se conocerán las necesidades de la población adulta, para hacer frente a la problemática que avanza a pasos agigantados, día con día, no solo en nuestro país, si no en diferentes países. Además, en dicha investigación se expone la manera en que el adulto mayor se relaciona con su entorno y las satisfacciones que encuentra en él mismo, elemento que favorece la creación de estrategias que la población necesita para enfrentar el reto de la vejez; fenómeno que nos concierne a todos como población, pues en cada hogar mexicano, existe uno o más adultos mayores, que a pesar de que son capaces de realizar diversas actividades y valerse por sí mismos en diversas tareas, en muchas ocasiones son relegados e invalidados.

El **objetivo general** de la presente consiste en analizar la influencia que ejercen las relaciones interpersonales del adulto mayor en su bienestar subjetivo.

Marco Conceptual

La forma de llamar a una persona de edad avanzada ha ido cambiando con el paso de los años. Se han introducido dentro del vocabulario infinidad de términos, de los cuales algunos ya no son aceptados por diferentes instituciones; sin embargo, todos siguen siendo utilizados por la sociedad, dependiendo cuales sean sus creencias y/o prácticas culturales. Debido a eso, definir adulto mayor es una tarea difícil, puesto que el significado que se da al envejecimiento depende en gran medida de la cultura. Desde este punto de vista, se mencionan como algunas de las definiciones otorgadas por la sociedad, aquellas en las que se asocia al adulto mayor con una persona enferma, limitada, que es incapaz de sentir, de soñar, de desear, por ende en muchos casos sólo esperan la muerte. También, se dice que los adultos mayores son aquellas personas que alcanzan una edad, poco o nada productiva, en la que se deben retirar formalmente de su trabajo, dando paso a la jubilación. La definición que otorgan los gobiernos hace referencia a la edad y al tiempo de trabajo estipulados por ley, este puede variar de un país a otro (Monsalve, 2003). Por lo tanto, en México se define al adulto mayor a partir de los 60 años de edad.

Características del adulto mayor

Si se analiza el discurso de los adultos mayores, se puede apreciar que sienten un enorme peso sobre su espalda; mantienen la sensación de impotencia, de no poder, de pasividad, retraimiento; y en ocasiones utilizan la edad como justificante de sus impotencias. Se observa fragilidad, un yo débil y una autoestima en decadencia. Todo esto quizá, en gran medida, se deba a la falta de vínculos con otras personas que estén pasando por algo similar y con quienes puedan compartir historias, problemáticas actuales y proyecciones a futuro (Méndez, 2008).

Según Erikson (2000), cuando el ser humano llega a la tercera edad, parece estar en duelo por todo lo que ha perdido a lo largo de su vida, como son: “el espacio agotado, el tiempo perdido, la autonomía debilitada, la iniciativa abandonada, la intimidad faltante, la generatividad descuidada” (p. 69). Por supuesto que se enfrenta también a una severa falta de identidad, pues no sabe quién es a esa edad después de todas las pérdidas que ha experimentado, o no sabe cómo quiere que lo llamen, pues ya no es un niño, un joven, un adulto, ahora para la mayoría de la sociedad incluida la familia él es un viejo, y debido a que él se siente igual

internamente, existe confusión y conflicto interno ante como prefiere que lo llamen. Para este autor la edad puede volver a la persona más sensible, ya que todo se experimenta al máximo; se puede decir que la persona de edad avanzada, tiene mayor apertura para experimentar sentimientos, los cuales siempre han estado ahí, pero se mantenían ocultos.

El sentido que el adulto mayor le da a su vida

El adulto mayor ya no le da la misma importancia a las cosas materiales, ni se estresa por cosas vanas, en su nueva etapa ha aprendido a disfrutar más de lo que es importante para él, de lo que a él le gusta, disfruta a sus nietos y comparte con ellos tiempo de calidad cuando quizás con sus hijos no fue así ya que se encontraba inmerso en muchas otras preocupaciones.

Se puede decir que las personas de la tercera edad ya han cumplido con lo esperado por la sociedad, ya se casaron, tuvieron hijos quienes se han ido para formar su propia familia, se jubilaron del trabajo y parece ser que no tienen ya más ocupaciones. Por eso ¿Qué estoy haciendo aquí? Sería una pregunta que ellos se harían, pareciera ser que solo esperan la muerte, de ahí que deseen vivir al máximo cada momento dándole un nuevo sentido a su existencia y a la vez inyectándole un poco de tensión, pues como menciona Frankl, (1991), “la salud se basa en un cierto grado de tensión, la tensión existente entre lo que ya se ha logrado y lo que todavía no se ha conseguido” (p. 58).

En esta etapa de la vida si la persona no cuenta con un propósito de vida es probable que tenga un final inmediato, pues sus manos están vacías. Frankl, (1991), menciona que los más aptos para la supervivencia son aquellos que saben que les espera una tarea por realizar. De esta forma el adulto comienza una nueva existencia, pues le da un nuevo significado a las cosas y a la vez encuentra un sentido único por el cual vivir y de él dependerá si lucha por él o se deja vencer ante el destino.

Papel que desempeña el adulto mayor en la sociedad

En nuestra cultura no existe un papel definido del anciano dentro de la familia, aunque, en muchos casos toman funciones parentales cuando hay un solo padre, o ambos padres salen a trabajar, (Rage, 2002), sin embargo, no siempre es así, no siempre son incluidos, tampoco todos los adultos mayores son tomados en cuenta, ni tienen la misma suerte al experimentar tal inclusión. Algunos son relegados, ignorados en cualquier tipo de toma de decisiones incluyendo cuando pretenden dar una opinión sobre cómo educar a los nietos, son humillados y motivo de burla por sus historias, por su apariencia, forma de caminar, manera de dar solución a determinados problemas. Más allá se podría decir que muchos individuos no viven la adultez, la padecen.

Anteriormente una persona de edad avanzada era respetada incluso hasta venerada, pero en este siglo lamentablemente el anciano es objeto de burla, se le mira con desprecio y cuando se le ofrece ayuda se tiende a exagerar, hiriendo de esta forma el orgullo de la persona (Erikson, 2000).

Bienestar subjetivo

Para tratar de definir lo que es el bienestar subjetivo, García, (2002), plantea que es necesario incluir tres características: el primero es su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; su dimensión global, donde la persona evalúa todos los aspectos

de su vida; y la necesaria inclusión de medidas positivas, pues bien su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

Factores que influyen en el bienestar subjetivo

Tratar de describir todos los factores que influyen en el bienestar subjetivo formarían una lista demasiado extensa sobretodo tomando en cuenta que para cada persona los factores influyen de distintas maneras, lo que tal vez, para alguien sea demasiado significativo, para alguien más, es totalmente indiferente, además esta lista se extendería mucho más, puesto que según García, (2002), existen numerosos trabajos que ilustran dichos factores. Sin embargo, retomando a este mismo autor, se encontró una lista de factores que sin ser absoluta, abarca la mayoría de factores que son significativos para un gran número de personas, y los clasifica en tres grupos: salud y variables sociodemográficas; características individuales; variables comportamentales y acontecimientos vitales. En los siguientes párrafos se explicaran dichos factores.

Salud

Es evidente que la salud física y emocional están fuertemente relacionadas con el bienestar subjetivo. Los escritos que hablan acerca de la salud son innumerables, así mismo justifica García, (2002), la existencia de un gran número de trabajos que relacionan la salud y bienestar subjetivo.

Estado civil

El estado civil parece ser uno de los más importantes dentro del bienestar subjetivo, ya que según García, (2002), existen diversos trabajos que demuestran que el matrimonio es un alto predictor de bienestar subjetivo, y cita a diversos autores (Acock y Hurlbert, 1993; Campbell y otros, 1976; Glenn y Weaver, 1981; Mastekaasa, 1993; Wood, Rhodes y Whelan, 1989) quienes manifiestan que las personas casadas informan de un mayor grado de satisfacción con la vida que las personas solteras, viudas o divorciadas. Se concluye que la satisfacción con la familia y el matrimonio es uno de los predictores más importantes de bienestar subjetivo.

Ingresos

Existe una gran cantidad de pruebas que demuestran una relación positiva entre ingresos y bienestar subjetivo. (Veenhoven, 1994), citado por García, (2002), menciona “que las “oportunidades vitales” tiene una estrecha relación con las posibilidades económicas que presenta la persona en la comunidad que vive” (p. 3). Así pues entre la satisfacción con la vida y la situación de ingresos, parece presentarse con mayor fuerza en los países donde la mayoría de la población vive en condiciones de pobreza, y débiles o nulas en los países que se gozan de ingresos económicos elevados.

Características individuales

Las características individuales engloban todos aquellos rasgos que diferencian a una persona de otra, uno de ellos que se relaciona directamente con el bienestar subjetivo es la personalidad, la cual ocupa un lugar destacado. Existen dos rasgos de la personalidad que según diversos autores influyen tanto en el afecto positivo como en el componente negativo, así pues (Costa y McCrae, 1980; McCrae y Costa, 1991) citados por García, (2002), señalan que, “la extraversión ejerce su influencia sobre el afecto positivo, mientras que el neuroticismo tiene una importante repercusión sobre el componente negativo” (p. 3). Por lo que resulta

evidente su trascendencia sobre el bienestar subjetivo. Otra variable, en las características individuales, que se relaciona directamente con el bienestar subjetivo es la autoestima.

Variables comportamentales y acontecimientos vitales

Las variables comportamentales y acontecimientos vitales, por los que atraviesa el ser humano, se relacionan estrechamente con el bienestar personal que cada individuo experimenta. Las actividades llevadas a cabo por la persona repercuten sobre su estado de ánimo y sobre su satisfacción. Las actividades pueden englobarse desde las labores físicas que desempeña una persona hasta las sociales y culturales en las que se desenvuelve. Asimismo, se ha comprobado que la relación social, presenta correlaciones positivas con el bienestar personal.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales se dan en diferentes niveles. Se pueden dar en el ámbito familiar; donde la interacción es cercana y directa, y la relación se encuentra unida por lazos de amor lo cual mantiene juntos a los integrantes de la misma; con los amigos, donde se puede dar una relación de confianza y amistad; entre vecinos, relación que puede ser cordial pero un poco más distante, y por último se mantienen interacciones ocasionales con muchas personas aun y cuando no son conocidas.

Las relaciones duraderas están permeadas por lo general de amor, amistad y cordialidad, sin importar si la relación es saludable (funcional) o patológica (disfuncional). Sin embargo, las relaciones de calidad que la persona logra establecer pueden tener efectos en los niveles de depresión, ya que “las relaciones de amistad, se dice, prolongan la independencia en la vejez a través del apoyo emocional” (Guzmán & Huenchuan, 2003, p. 10).

La compañía y la interacción con otras personas resulta plenamente necesario para poder vivir. La familia es una fuente ideal para que el ser humano aprenda a relacionarse con las personas, ya que existe la confianza, aprobación y el amor necesarios para que se exprese libremente.

La red de amigos, más que la existencia de sólo uno bueno o buena amigo/a, es esencial para el cuidado fuera del ámbito del hogar. Por lo que al contar con una red de apoyo extensa y nutrida tanto por el ámbito familiar como social, la persona puede experimentar una vida más placentera.

Rage, (2002), muestra estadísticas con las cuales fundamenta que en México, las relaciones familiares continúan siendo importantes a lo largo de la tercera edad. Por lo tanto es raro que se dé el aislamiento total en esta edad. Lo cual es un factor positivo para las personas que se encuentran en dicha etapa ya que con ello mantienen un deseo de vivir. Asimismo, “gran mayoría de las persona de la tercera edad que visitan a sus familiares y amigos tienen con frecuencia más posibilidad de vivir, que aquellos que rara vez mantienen contacto entre sí” (p. 213). Por ello, la importancia de que el adulto mayor, encuentre los medios para realizar las actividades que lo satisfagan y lo mantengan con ganas de seguir viviendo plenamente.

Las relaciones interpersonales son fundamentales en la vida del ser humano. Sin embargo, en determinadas circunstancias la relación puede ser saludable y benéfica para el crecimiento de la persona, mientras que, en otras resultarle frustrante y desgastante. Sea cual fuere la situación, es difícil desprenderse del todo, de las relaciones interpersonales.

Método

A esta investigación, se le ha dado un enfoque cualitativo y se eligió el método fenomenológico para su realización. Se estableció como participantes de estudio a ocho adultos mayores de sesenta años de edad en adelante, escogidos al azar, a quienes se les aplicó una entrevista a profundidad; su estatus socioeconómico es para dos de ellos, de medio ingreso es decir que uno es jubilado y el otro recibe ingresos por trabajos eventuales, apoyo económico por parte de un hijo y una mínima pensión del seguro. Los otros seis participantes se pueden considerar de escasos recursos, esto debido a que algunos dependen exclusivamente de trabajos eventuales que realizan o de la aportación económica esporádica de los hijos. Dichos participantes serán identificados con nombres ficticios para mantener la confidencialidad sobre sus verdaderas identidades.

PARTICIPANTES	EDAD	SEXO	ESTADO CIVIL
Anselmo	86	Masculino	Viudo
Julián	70	Masculino	Casado
Genaro	75	Masculino	Viudo
Amelia	86	Femenino	Casada
Maricela	82	Femenino	Viuda
Tobías	68	Masculino	Separado
Yosira	65	Femenino	Viuda
Carmina	66	Femenino	Unión libre

Cuadro 1. Participantes de la investigación

Resultados

Una vez analizado el material recaudado en función del objetivo principal de la presente investigación, se elaboraron tres categorías: 1. Relación con la familia, nuclear (pareja e hijos), 2. Relación con la familia de origen y extensa, 3. Relaciones significativas no familiares y 4. Situación económica y laboral, mismas que se enlistan a continuación.

Relación con la familia nuclear (pareja e hijos)

Un aspecto muy interesante que se observa claramente en la mayoría de los participantes, es la capacidad que presentaron durante su vida en su matrimonio para soportar situaciones difíciles tales como: las intromisiones familiares en su relación, las enfermedades de su pareja, la escasez económica, incluso la violencia psicológica, física o verbal, en especial las mujeres, lo que ha permitido según sus expresiones, lograr que sus relaciones sean duraderas y maduras, con el paso de los años. La mayoría de los participantes comentaron que su matrimonio ha sido uno de sus principales motivos de orgullo y satisfacción, y los participantes viudos narran con gran tristeza la falta que les hace la compañía de su pareja, lo cual consideran es la principal causa de su soledad.

Por otro lado, en relación con los hijos, se encontró en la mayoría de los casos analizados, una tendencia hacia la justificación de los hijos por parte de los padres, ya que racionalizan ciertas conductas de los hijos para evitar el dolor que estas provocan. Así por ejemplo, cuando el

adulto mayor se encuentra en soledad y los hijos lo visitan poco, ellos dan una justificación aun cuando no estén convencidos totalmente. Además, de que les resulta menos doloroso decir no puede a no quiere, o justifican una conducta con algo que es socialmente aceptable.

Se observa que la mayoría de los adultos mayores que participaron en esta investigación, cuentan con el apoyo y la compañía de los hijos, de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Pues bien no se encuentran en total abandono ya que los visitan de vez en cuando y apoyan económicamente, sin embargo, se percibe en ellos el anhelo de convivir más con sus hijos.

Aun cuando se está dando un desfase en las generaciones, por distintos factores socioculturales, se observaron adultos mayores que aún son vistos y atendidos por sus hijos en su mayoría, además de que los hijos son la principal preocupación que manifiestan, y expresan el deseo de dejarlos en las mejores condiciones una vez que ellos ya no estén en este mundo terrenal, demostrando que para los padres los hijos nunca son lo suficientemente adultos para tomar sus propias decisiones y valerse por sí mismos.

Las relaciones positivas entre padres e hijos, resultan benéficas para la construcción del bienestar personal de cada uno, así mismo, otro factor muy importante es mantener una relación cordial y de respeto entre suegros y nueros o yernos, ya que de ser negativa esta relación, se vería afectada la convivencia familiar.

Existe un distanciamiento entre las generaciones jóvenes y adultas, ya que los jóvenes expresan poco interés para acercarse a los abuelos, mientras que los abuelos no comprenden que los chicos están creciendo en otra época, con nuevas formas de ver la vida, una vida hasta cierto punto más relajada, y siguen anhelando su época donde los muchachos respetaban y obedecían a los mayores al instante. Sin embargo existe mucho cariño entre ambos y se observaron abuelos que disfrutaban de la relación y el tiempo con sus nietos, aunque no siempre comparten los mismos gustos.

Dentro de este apartado puede concluirse que las relaciones saludables tanto de la pareja como la relación con los hijos y nietos, son los principales factores que promueven bienestar subjetivo a los adultos mayores.

Relación con la familia de origen y extensa

Se encontró que la mayoría de los adultos mayores participantes, mantienen contacto cercano con sus familiares de origen y familia extensa, con quienes disfrutaban el tiempo compartido y se sienten satisfechos con la relación que mantienen con algunos miembros, aunque con otros miembros de la familia, la relación aunque cercana resulta destructiva y no beneficia su bienestar personal, aunque les resulta difícil romper los lazos que los unen. También se identificó incapacidad o poco interés en algunos de los participantes, para relacionarse con la familia extensa, ya que han perdido por lo general a la familia de origen y el contacto con los demás familiares se ha perdido.

Relaciones interpersonales significativas no familiares

El ser humano por lo general tiende a interactuar con sus iguales y busca la compañía de aquellas personas con las que se siente comprendido y cree que es bien aceptado. Si el individuo se empieza a desconectar de su red social o su red social de él, tendría como resultado a un adulto mayor decaído y desmotivado. Erikson, (2000), afirma que contar con un grupo de apoyo de personas muy cercanas al adulto mayor, hace que él sea un adulto mayor productivo, le da alientos para tomar riesgos, le da voluntad y ánimos para hacer cosas. El

grupo de personas cercano al individuo estará en sintonía con él y lo que haga, y dará muestras de aceptación, mientras que las personas que no brinden apoyo al adulto mayor mantendrán cierta distancia por diversas causas.

Las relaciones interpersonales significativas no familiares, son importantes y representan un arma de dos filos que puede beneficiar o perjudicar; Ya que las relaciones interpersonales significativas no familiares le dan al individuo una ganancia que tiene que ver con el reconocimiento, con el auto-concepto, con la aceptación y entre otras cosas con la autoestima. Cuando la relación es buena, positiva, constructiva e integradora esta funge como generadora de un buen auto-concepto, eleva la autoestima y por ende sensación de bienestar. Cuando esta es mala, negativa, excluyente, etc. genera un pobre auto-concepto, baja autoestima, y por ende una sensación de indiferencia. Asimismo, dentro de las relaciones interpersonales significativas no familiares analizadas, se tomó en cuenta tanto las relaciones pasadas, como las relaciones actuales que mantiene el adulto mayor, con el propósito de conocer que tan satisfecho o insatisfecho se encuentra el adulto mayor con dichas relaciones. También se examinó la capacidad del adulto mayor para fomentar nuevas relaciones significativas dentro del núcleo familiar.

Erikson (2000), dice que contar con un grupo de soporte, como pueden ser la familia, los amigos y las personas cercanas al adulto mayor, es lo que hace que él sea productivo, tome riesgos y no se deje decaer, pues el alentarse unos con otros impulsa al ser humano hacia adelante, por lo tanto, el ánimo no disminuye. Existen dos constantes muy relevantes que se han encontrado, al parecer las relaciones significativas pasadas no familiares están muy permeadas por el ámbito laboral, en la mayoría de los casos los adultos mayores mencionaron un grupo de amigos, un amigo o amiga que en su ámbito laboral tuvieron, sin embargo, dichas relaciones al parecer son muy superficiales, de respeto, de aproximación esporádica y se podría decir que se constriñen en la mayoría de los casos, en que el adulto mayor no tiene un proyecto que implique relacionarse con otras personas.

Situación económica y laboral

El hombre, desde que nace se encuentra en un mundo ocupacional en el que se va desarrollando, además de que vive de su trabajo y a través de él contribuye al bien común, por medio del mismo el ser humano crea, se expresa y se desarrolla personalmente, creando de esta manera su propia identidad (Schvarstein & Leopold, 2005). Al llegar a la edad adulta, la persona se inmiscuye en la vida laboral, ya sea que desempeñe algún oficio o alguna profesión con lo cual obtendrá una remuneración económica, entre más alta sea dicha remuneración, puede darse una mejor calidad de vida al tener cubiertas parte de las necesidades del ser humano como son fisiológicas y de seguridad. Por el contrario cuando la remuneración económica es escasa o nula la persona puede vivir constantemente preocupada por no contar con los recursos necesarios para sobrevivir como pueden ser alimentos, medicamentos y vivienda entre otras cosas.

Asimismo es importante que la persona cuente con una ocupación laboral ya que con ella aparte de lo económico puede cubrir otras necesidades como son reconocimiento y autorrealización, las cuales le ayudaran a llevar una vida más placentera. Así lo afirma Jourard (1987), quien menciona que mientras “la persona tenga un trabajo y proyectos vitalizadores e interesantes, y relaciones personales positivas podrán estar en buenas condiciones hasta los 80, 90 años o más” (p. 205).

Dentro de esta categoría cabe señalar que la mayoría de los adultos mayores se sienten satisfechos con su situación económica, sin embargo parecen no encontrarse conformes con su vida laboral actual, ya que manifiestan el deseo de ser activos laboralmente, pero en la mayoría de los casos se encuentran limitados físicamente.

Otro aspecto interesante surge de la diferencia de género, ya que se puede observar que los roles entre uno y otro son muy marcados en esta generación, pues son principalmente las mujeres las que se hacen cargo del hogar y de los hijos, mientras que los varones son los proveedores del hogar. Por otro lado las mujeres que se han jubilado se dedican a las labores domésticas, mientras que los hombres siguen realizando diversas actividades que les remuneren económicamente, pues parece ser que el ya no generar dinero los debilita en su interior.

Finalmente Erikson, (2000), menciona que dentro de esta etapa se espera que las personas ya no sean generativas lo cual las libera de velar por los demás, sin embargo tanto hombres como mujeres se niegan a la posibilidad de ya no ser personas productivas y se mantienen activas aun con limitaciones. Pues es una forma de sentirse útiles y vivas. Esta situación se ve reflejada en la mayoría de los adultos mayores que participan en dicha investigación.

Conclusiones

Las relaciones humanas, siempre han sido consideradas una fuente favorecedora para el ser humano. Los adultos mayores participantes, se sienten satisfechos en general, con la relación familiar, que viven. Con algunos lazos de parentesco más fuertes que otros, ó algún tipo de convivencia familiar más satisfactoria que otra, pero casi siempre ayudan en la generación de bienestar personal de cada uno de los participantes de esta investigación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el ser humano es un ser social por naturaleza, de ahí que tiene la necesidad de mantenerse en contacto con las personas que le rodean y fomentar cada día nuevas relaciones fuera del ámbito familiar, con quienes compartir sus ideales. Aunque dentro de esta investigación se observó por lo general, dificultad en los adultos mayores participantes para crear nuevas relaciones de amistad, profundas y significativas.

Las relaciones significativas fuera del núcleo familiar, se crean en el ámbito laboral y la mayoría de los participantes expresan sentirse satisfechos con las muchas o pocas amistades que mantienen y la forma de relacionarse con el mundo exterior.

A la mayoría de los adultos mayores participantes, se les dificulta crear nuevas amistades, lo que se atribuye a la actividad disminuida fuera del hogar y la poca inclusión en la sociedad, pues en la mayoría de los casos el contacto con personas que no pertenecen a la familia es casi nulo.

Sin embargo, aunque la mayoría de los adultos mayores se sienten satisfechos con su forma de relacionarse con las personas fuera de casa, no se observa que las relaciones interpersonales superficiales, les ayuden en la generación de bienestar subjetivo.

Otros aspectos importantes dentro de esta investigación, son el económico y el laboral. En el primer punto se afirma que la mayoría de los adultos mayores, se encuentran satisfechos con su economía, ya que expresan que sus gastos son menores y por lo regular cuentan con el

apoyo de sus hijos para resolverlos. En cuanto a lo laboral se identificó un deseo generalizado de realizar diversas actividades, pero desafortunadamente el cuerpo ya no les responde la misma manera que cuando eran jóvenes. Aun así se observaron adultos mayores activos que desempeñan sus labores personales, lo que les genera bienestar personal.

La mayoría de los adultos participantes, no cuentan con un plan de prevención a futuro, pues de su juventud solo conservan su casa y para el resto de sus gastos dependen por lo general de los hijos. Ya que en nuestra cultura, se puede inferir que la ayuda de los hijos hacia los padres adultos es una obligación, debido a que ellos ya no pueden trabajar. Motivo por el que muchos adultos no se preocupan en generar una fuente de recursos económicos que solucionen sus problemas en la vejez.

Diversos autores han comprobado que las relaciones familiares, son la mayor fuente de felicidad y satisfacción en las personas. Puede afirmarse en esta investigación, que son las relaciones familiares positivas, las que generan mayor bienestar subjetivo en los participantes. Aunque contar con un soporte sólido fuera de la familia genera mayor confianza en las personas, sin embargo para formar lazos sólidos de amistad es necesario contar con actividades y temas en común, para lo cual se requiere salir de casa y relacionarse con el exterior. También contar con una buena liquidez económica para resolver las necesidades básicas del ser humano, y un empleo que además de dar seguridad económica, genera un sentimiento de utilidad y prosperidad, así mismo contar con actividades relajantes. Todos estos elementos generan bienestar personal.

Finalmente y como propuesta, se sugiere trabajar con los adultos jóvenes para comenzar a crear una cultura de prevención y concientización de cómo quiero vivir mi vejez, como me veo en el futuro, no solo en la economía, sino también en la salud física, psicológica y emocional, donde se pueda disfrutar el presente, tomando en cuenta el pasado y visualizando el futuro.

Nuestro país no se encuentra preparado para enfrentar el reto que significa la vejez, aun cuando a nivel político se está trabajando en crear leyes y programas que favorezcan este sector poblacional, se cuenta con muchas carencias como son: la poca difusión, información inadecuada y en muchos de los casos los programas no funcionan como se esperaría que funcionen. Asimismo, la cultura juega un papel muy importante, para que los programas no funcionen o para que la vejez no se viva digna, ya que no tenemos una educación previsoras para esta etapa de la vida, ya que generación tras generación se espera que sean los hijos los generadores de economía y quienes resuelvan las problemáticas económicas de los padres.

Referencias bibliográficas

Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Paidós.

Frankl, V. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

García, M. (2002). Desde el concepto de la felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>

Guzmán, J. & Huenchuan, S. (2002). Redes de apoyo social de personas mayores: marco teórico conceptual. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/EPs9_JMGSHNVMO.pdf

- Jourard, S. & Ladsman, T. (1987). La personalidad saludable. México: Trillas.
- Méndez, S. (2008). Reflexiones a partir de la práctica clínica con adultos mayores. Recuperado de <http://www.depsicoterapias.com/articulo.asp?IdSeccion=18&IdArticulo=349>
- Monsalve, M. (2003). Los adultos mayores en Colombia. Colombia. Recuperado de <http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/monsalve.htm>
- Pochtar, N., & Pszemiarower, S. (1999). La tan temida ancianidad. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/DEMOG038_POCHTAR.pdf
- Rage, E. (2002). Ciclo vital de la pareja y la familia. México: Plaza y Valdés.
- Schvarstein, L. & Leopold, L. (2005). Trabajo y subjetividad. Argentina: Paidós.



HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN PRISIÓN

Marciales Montero Luz Mery⁵⁴

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Universidad Pontificia Bolivariana,

Colombia.

Introducción

El Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) fundado en 1992, en aras de sus principios de respeto, justicia y ética pública, avanza constantemente en pro de mantener y fortalecer una política carcelaria lógica y coherente con énfasis en la humanización y la resocialización Díaz, Ramírez y Vélez (2004). Al proporcionar protección velando por los derechos del interno dentro del establecimiento carcelario. Con el fin de preparar al condenado mediante la resocialización para la vida en libertad, diseña el tratamiento penitenciario, Resolución 7302 (2005) menciona que

“es el conjunto de mecanismos de construcción grupal e individual, tendientes a influir en la condición de las personas, a través del aprovechamiento del tiempo de condena como oportunidades, para que construyan y lleven a cabo su propio proyecto de vida, de manera que logren desarrollar competencias que les permitan integrarse en la sociedad siendo creativos, productivos, autogestionarios, una vez recuperen la libertad”. (p.3).

Por lo tanto, las habilidades sociales son aspectos concretos de las relaciones interpersonales que desarrollan la capacidad de poder relacionarse con las demás personas y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria. De ahí que, la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos jueguen un papel importante Chsner y Gross (2005). No obstante, existen diversos factores mencionados por Agudelo (2010) (hacinamiento, ambiente hostil represivo, y el rostro fatal que tienen los centros de reclusión en toda Latinoamérica), que podrían afectar tal cumplimiento de la pena. Propiciando la reincidencia en el delito y afectando la resocialización o reinserción positiva del condenado. La reincidencia entendida a partir del vocablo latino “recidivus, significa recaído o que regresa”; que en palabras de

⁵⁴ luz.marciales@upb.edu.co. Psicóloga y estudiante de Maestría Clínica y de la Salud, integrante del grupo semillero de investigación de productividad y competitividad. Dpto. Psicología de la salud. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Ciavaldini (2002) citado por Vera y Cáceres (2011) lo describen como un acto delictivo, concurriendo a la reiteración de una judicialización por un nuevo delito de la misma naturaleza.

Cuando se estudian las habilidades sociales, es imprescindible hablar acerca de la importancia que tiene la enseñanza de programas de habilidades sociales en los centros de reclusión donde la capacidad de relacionarse de las personas privadas de la libertad con su entorno de manera asertiva y pacífica es difícil debido al hacinamiento y otros factores internos, lo cual les impide actuar de manera apropiada ante las diferentes situaciones que se les presentan.

Por ello, teniendo en cuenta estas necesidades sociales evidenciadas en la población privada de la libertad del Establecimiento penitenciario y carcelario y lo consultado en estudios y literatura, nace la idea de crear un programa en habilidades de interacción social en prisión, con el fin de lograr que los penados realicen un cambio conductual que les permita tener mejores relaciones sociales tanto dentro como fuera del establecimiento y alcancen la resocialización para la vida en libertad y no reincidan en el delito de violencia intrafamiliar por la falta de las mismas.

Por tal motivo el programa se crea a partir de referentes teóricos y estudios realizados por otros autores el programa es ideado para ayudar a que los penados logren tener una mejor adaptación al entorno carcelario, al mejorar las habilidades sociales en la interacción con las demás personas y en especial con su familia al formar parte de un programa diseñado para entrenar las mismas y no reincidan en el delito por el cual perdieron la libertad.

Este programa pretende ayudar a los hombres que han sido privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar y logren tener buenas relaciones interpersonales dentro y fuera del establecimiento penitenciario, que contribuyan al buen desarrollo de la autoestima, autoconcepto e imagen, que generen en esta población oportunidades de empleo y adaptabilidad en la vida social, al buscar un camino diferente que les permitan la buena convivencia y cooperación con las demás persona, entre ellas sus familias.

En este orden de ideas se quiere lograr mejorar las conductas violentas presentes en las personas privadas de la libertad.

A su vez el programa está constituido por 4 módulos, conformados por 3 talleres cada uno, asociados a desarrollar estrategias básicas y fundamentales para la adquisición de valores y desarrollo de habilidades sociales. 1) Autoestima y asertividad; 2) Manejo de las emociones; 3) Expresión de sentimientos y opiniones; 4) Resolución de problemas. Cada uno está diseñado con tres talleres.

Módulo 1. Quererse Así Mismo

La autoestima se define como lo que cada persona siente por sí misma, su juicio general acerca de sí. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación (alta o baja autoestima) e indica en qué medida el individuo se siente capaz, digno y exitoso. Es un juicio personal que se expresa en actividades del individuo hacia sí mismo. La autoestima tiene dos aspectos que se interrelacionan: impone sentido de eficiencia y valor personal. Además, es la suma integrada de la autoconfianza y el autorrespeto; es la convicción de que se es competente y digno (Gómez, 1998).

Por ello, el desarrollo de la autoestima, está muy condicionado por la calidad de las relaciones interpersonales que se han tenido desde la infancia, con los padres, hermanos, amigos y

profesores, y en general con aquellas personas a quienes se otorga un significado afectivo especial, como es la pareja. Para lo cual la persona puede aprender a utilizar la técnica del lenguaje positivo y motivador, que consiste básicamente en fijarse en lo positivo que se tiene de sí mismo, para ir generando un cierto nivel de auto-conciencia sobre lo valioso y aceptable que es para sí mismo y el grado de credibilidad que puede tener para otros.

El reconocimiento, aceptación e integración personal, tanto de las potencialidades como de las limitaciones e imperfecciones de uno mismo, ayuda a la persona a construir su equilibrio emocional, a sentirse mejor consigo misma, a tolerar mejor las frustraciones y a desarrollar su motivación de logro (Gonzales, 2009).

Para ello, es importante desarrollar la asertividad, que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales, ya que la conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el estilo con el que interactuamos con las demás personas logrando establecer relaciones exitosas y pacíficas. Por ejemplo: al saber decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con la familia, empanizar o ponerse en el lugar de la otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás (Rojas, 2010).

Objetivo General

Mejorar el nivel de autoestima y asertividad en las persona privadas de la libertad para que reconozcan las cualidades positivas que tienen y puedan obtener un mejor nivel de tolerancia a la frustración a través de la reflexión y logren optimizar las relaciones con la familia.

Módulo 2. Manejo De Las Emociones

La emoción se puede definir como una experiencia afectiva agradable o desagradable que compromete tres sistemas de respuestas, cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo, y fisiológico-adaptativo (Montañés, 2005).

Así mismo, las emociones son sistemas de respuesta integrados cuya característica fundamental es la de ser emergentes en la relación interpersonal, es decir, implican el establecimiento, mantenimiento o ruptura de las relaciones entre un individuo y el ambiente, cuando tales relaciones son significativas para el sujeto (Campos & Barrett, 1984).

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

A. Funciones adaptativas.

Preparan al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado.

B. Funciones sociales.

Facilitan la aparición de las conductas apropiadas, que permiten a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Ya que permiten que haya una buena interacción social con los demás, controlar la conducta de las otras personas, permitiendo la buena comunicación de los estados afectivos (felicidad, ira, miedo, tristeza, sorpresa, confianza y asco). Y promover la conducta prosocial o productiva.

C. Funciones motivacionales

Es una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que tiene las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. Por lo tanto, la emoción hace que la conducta motivada cargada emocionalmente se realice de forma más vigorosa. Como ya se mencionó la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc. A su vez, dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de los cambios característicos de la emoción.

Teniendo en cuenta que las emociones son expresiones subjetivas y conductuales, es importante manejarlas mediante la regulación emocional, entendida como; la habilidad para responder a las demandas en curso con un rango de emociones tolerable a nivel social y suficientemente flexible como para permitir reacciones espontáneas, así como la habilidad para demorar tales reacciones cuando se necesite. Lo cual quiere decir tener la capacidad de generar una emoción, prevenirla, incrementar su frecuencia o intensidad; mantener, fomentar, inhibir o atenuar la activación emocional, y expresar una emoción diferente a la provocada, al tener un dominio sobre las emociones negativas como la ira, la impulsividad, la tristeza, etc. Que impiden tener óptimas relaciones sociales (Cole, Martín & Dennis, 1994).

Objetivo General

Lograr que las personas privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar tengan un mejor manejo de las emociones mediante ejercicios de reflexión que les permitan tener una buena regulación emocional.

Módulo 3. Expresión De Sentimientos Y Opiniones

Los sentimientos son estados afectivos permanentes, que se instalan en nosotros y combinan con su afecto una situación o relación. Los sentimientos más básicos son: la tristeza, la alegría, el temor, el descontento, y cuando algunos de ellos se presentan, afectan la forma en cómo vemos las cosas (Gambinals, 2009).

La diferencia con las emociones radica principalmente en que éstas son de aparición más abrupta, más intensas (rabia, miedo, euforia, entre otras), y de corta duración. Por su carácter más intenso, las emociones afectan mucho más las percepciones que los sentimientos que son menos intensos pero más estables en el tiempo. El temperamento y el estado de ánimo son la base de sentimientos y emociones. El temperamento es una predisposición innata hacia un cierto estilo de comportamiento, y se puede describir como activo-pasivo, irritable tranquilo, entre otros. Los estados de ánimo son estilos afectivos predominantes en cada persona, independiente de que por momentos presente distintos tipos de sentimientos o emociones (Poncela, 2011).

Con base a lo anterior, hay una idea que es importante tener presente. Los sentimientos no se pueden definir como buenos o malos, uno no escoge si siente pena, rabia o alegría frente a una situación o persona determinada. Es algo que brota en cada uno de manera diferente (Rodríguez, 2002).

Sin embargo, de lo que sí somos responsables es de lo que hacemos o dejamos de hacer con esos sentimientos. Una cosa es sentir rabia, pero eso no significa agredir a la persona que nos la produce. Esta es una acción frente a la cual tenemos poder de decisión (Rodríguez, 2002).

Por ello, es importante que los sentimientos se sepan expresar de manera apropiada para poder tener un buen equilibrio emocional y lograr una buena comunicación con la otra persona. Por lo tanto, Otero (2006) menciona que la expresión es la capacidad de decir con claridad lo que se piensa, siente y quiere a través de una opinión, idea o desacuerdo, ante una situación o acontecimiento.

Objetivo General

Ayudar a los internos a comprender la importancia de utilizar el vocabulario y el lenguaje de los sentimientos en el proceso de comunicación con sus parejas para el desarrollo de competencias emocionales como la empatía y el respeto mutuo.

Módulo 4. Resolución De Problemas

La solución de problemas se puede describir como la consecuencia de acciones orientadas a solucionar el problema, teniendo en cuenta el momento oportuno para analizarlo e intervenirlo. Algunos autores, Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Alejandro Estévez Suedan (2005); Molina y Chinchilla (2011) han identificado esta estrategia como planificación o resolver el problema, en la que se movilizan una serie de ideas cognitivas analíticas y racionales para alterar la situación y solucionar el problema (situación que requiere una solución inmediata), para lo cual, es necesario identificar los factores influyentes para que se presente el problema, siendo estos ambientales (estrés generado por el exceso o falta de trabajo, disgusto causado por otras personas) o personales (intolerancia, impaciencia, falta de autocontrol de las emociones, malgenio, el no tener suficiente dinero para subsistir, el haber perdido la libertad por un delito cometido o por una injusticia, etc).

Con base a lo anterior se puede decir que los estilos de afrontamiento hacen referencia a las predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones que son las responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. A su vez, las estrategias de afrontamiento serían los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes. En este sentido, los estilos de afrontamiento se pueden considerar como disposiciones generales que llevan a la persona a pensar y actuar de forma más o menos estable ante diferentes situaciones (Sandín, Chorot, Santed & Jiménez, 1995; citado en Castaño & Barco, 2010).

A sí mismo, (Lazarus & Folkman, 1986; citado en Castaño & Barco) mencionan que las estrategias de afrontamiento, son consideradas como un conjunto de recursos y esfuerzos tanto cognitivos como comportamentales orientados a resolver el problema, a reducir o eliminar la respuesta emocional o modificar la evaluación o valoración inicial del acontecimiento; es decir el significado de la situación que la persona o sociedad le dan a la situación.

Estos autores proponen dos formas de estrategias para solucionar los problemas.

Estrategias de resolución de problemas: Son aquellas directamente dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando malestar.

Estrategias de regulación emocional: Son los métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema.

Objetivo General

Ayudar a las personas privadas de la libertad a hacer conscientes sobre sus tendencias de comportamiento cuando se trata de dar solución a situaciones conflictivas o problemas que afectan su relación con la pareja y los hijos.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, N. (2010). Estudio preliminar: La actualidad del pensamiento de Beccaria. En Becaria, C. *De los delitos y las penas*. (pp. XI-XLIV). Bogotá DC: Temis S.A.
- Campos, J. & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C.E., Izard, J., Kagan, & R.B., Zajonc. *Emotions, Cognition And Behavior*, 229-263. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañó, E. & Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Universidad de Extremadura, España. 10(2), 245- 257.
- Cole, P.M., Martin, S.E., & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>.
- Chsner, K. & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Díaz, M., Ramírez, H. & Vélez, L. (2004). *Plan de acción y sistema de oportunidades PASO: Una estrategia para el tratamiento penitenciario*. República de Colombia, Ministerio del Interior y de Justicia, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Figuroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. & Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. *Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán*. *Anales de psicología*. Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), 21(1), 66-72.
- Gambinals, E. (2009). *Teoría sobre la neurobiología de las emociones y los sentimientos*. Recuperado de <http://blogdegabrielagonzalezlopez-otrosaut.blogspot.com/p/teoria-sobre-la-neurobiologia-de-las.html>.
- Gómez, J. (1998). *El buen trato y la formación de la autoestima en el niño*. 54-60.
- González, G., Kasparane, L. & Agris, R. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. México.
- Molina, M. & Chinchilla, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista Costarricense de Psicología*. Universidad Católica de Costa Rica, 30(8), 17-33.

Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de <http://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>.

Otero, M. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 1-12.

Poncela, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 4(26), 1-24.

Resolución 7302. República de Colombia. Ministerio del Interior y de Justicia. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. (2005).

Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill.

Rodríguez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(5), 1-12.

Rojas, G. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista De Educación*. 12, 225-240. Universidad de Huelva.

Vera, R. & Cáceres, G. (2011). Impacto del “Programa de reinserción social” sobre la reincidencia de hombres adultos condenados por delitos. *Ministerio del Interior y Seguridad Pública Subsecretaría de Prevención del delito Departamento de Reinserción Social*.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL USO DE HABILIDADES SOCIALES EN HOMBRES RECLUIDOS POR EL DELITO DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN EL EPMSC

Marciales Montero Luz Mery⁵⁵

Luzardo, Briceño, Maríanela⁵⁶

Larrotta Castillo Richard⁵⁷

Universidad Pontificia Bolivariana

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario

Colombia

Introducción

El Código Penal Colombiano en su artículo 229 ha catalogado o tipificado este tipo de conductas con el nombre de violencia intrafamiliar, lo que conlleva a que se le estime como un delito. Delito perpetrado en la mayoría de las veces por hombres, que han sido denominados, por diferentes autores entre ellos, Rey (2002) como el maltratador o agresor intrafamiliar. Caracterizado por presentar una conducta violenta, derivada del uso de la fuerza física o del poder psicológico, para resolver los conflictos personales que surgen cuando existe un desequilibrio de poder momentáneo o permanente, en el cual se genera un abuso contra otra persona, aparentemente más débil física, emocional o económicamente.

A partir de la problemática anterior y teniendo presente que el objetivo principal de la Resolución 7302, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2010) es lograr la reinserción social positiva de los internos, facilitando los medios para que las personas privadas de la libertad descubran sus potencialidades y resignifiquen su pensamiento, la atención básica y la seguridad; de manera tal que logren desarrollarse como agentes activos de cambio en su entorno social basado en el respeto de los derechos humanos. En concordancia, se acogió la necesidad de intervenir esta población y se procedió a realizar un

⁵⁵ Psicóloga y estudiante de Maestría Clínica y de la Salud. Dpto. Psicología de la salud. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Email: luz.marciales@upb.edu.co.

⁵⁶ Licenciada en Estadística, Msc. En Estadística Aplicada, doctora en Estadística, docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Email: marianela.luzardo@upb.edu.co.

⁵⁷ Magister en Psicología Jurídica. Especialista en Salud Mental, Prevención de la Violencia y farmacodependencia. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Email: dsocial.orinete@inpec.gov.co.

estudio descriptivo del uso de habilidades sociales en esta población, con el fin de establecer bases que permitan la construcción de programas alternativos de incidencia en el flagelo de la violencia intrafamiliar y por ende en la función que persigue la pena privativa de la libertad y el tratamiento penitenciario como eje de la misma.

Objetivo General

Evaluar el uso de las habilidades sociales utilizadas por las personas condenadas por el delito de violencia intrafamiliar, a través de la aplicación de la escala de evaluación de habilidades sociales (EHS).

Objetivos Específicos

Categorizar las habilidades sociales en penados por el delito de violencia intrafamiliar del EPMSC de Bucaramanga.

Describir las habilidades sociales en penados por el delito de violencia intrafamiliar del EPMSC de Bucaramanga.

Marco Teórico

Las habilidades sociales, han sido descritas como aquellos comportamientos o pensamientos que inciden en que una persona afronte y resuelva de manera adecuada, en el marco de lo aceptado socialmente, una situación conflictiva o tareas sociales requeridas, Baldivieso (2006) entendiéndose que las habilidades sociales son las capacidades para interactuar con los demás en un contexto social, dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente para el beneficio propio y el de los demás, Poncela (2011) también son definidas como un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto y la situación de problemas de índole socioemocional e interpersonal, desde actividades de carácter básico, avanzado e instrumental (Goldstein, 1980).

Entre las habilidades sociales se encuentran: (a) la autoestima, que es el valor propio que la persona siente de sí misma. Es una habilidad, que se desarrolla desde la infancia cuando se toma consciencia del aprecio o falta de cariño que se recibe de parte del medio familiar, especialmente de figuras significativas como las parentales, que son importantes para el desarrollo individual y en el ámbito relacional, porque es el marco de referencia desde donde cada persona se proyecta en sus acciones, relaciones, conducta y comunicación, Gonzales (2012); (b) la asertividad, derivada de la palabra aserto significa afirmación de una certeza; es entonces que ser asertivo, es poseer una condición que asegura la ratificación de certeza y a su vez le permite a la persona expresarse en forma directa, clara y concreta con el otro, Garrido (1998) estas dos habilidades mencionadas, son las que más favorecen la interacción y la comunicación asertiva con el otro, en el contexto social y cultural tal como lo plantea (Ponce, 2011).

Por otra parte en el uso de las habilidades sociales, se encuentra un componente fundamental, la emoción conceptualizada como una experiencia breve dirigida a un objeto definido que involucra una serie de respuestas, con una valencia específica, Hess (2001) presentados frente a estímulos concretos (internos o externos) que implican cambios en múltiples sistemas de respuesta (experiencial, comportamental, fisiológico) Alcazar, Verdejo y Saiz (2008). La

emoción también puede ser entendida como aquella experiencia subjetiva, que está formada por un componente cognitivo, fisiológico y conductual, que genera una forma específica de acción o reflejo fisiológico (sudoración, temblor, palpitaciones, palidez, rubor en el rostro, etc.) Cole (1994). Por lo tanto, se dice que un individuo está emocionado, cuando está predispuesto a actuar de cierta manera, y cuando existe una relación funcional entre el contexto y ciertas demandas de respuesta, que le permitan obtener un valor importante en la predicción y en el control de su comportamiento Pérez, Gutiérrez, García y Gómez (2005). Es entonces, que la emoción se va formando en relación con el contexto, de manera que es la conducta manifestada en el ambiente la que en última instancia, permite a los observadores inferir las reacciones emocionales (Sroufe, 2000).

Con base en lo anterior, es pertinente mencionar el manejo de las emociones, que implica tener una autoregulación; habilidad usada para conducir la reacción emocional propia ante situaciones intensas (positivas o negativas); evitando así, respuestas descontroladas en momentos de ira, provocación, miedo, que conllevan al desequilibrio emocional (Berrocal & Pacheco, 2011).

Bajo esta misma premisa, aparecen los sentimientos, término en el cual Descartes en el siglo XVII citado en Rodríguez (2002) lo asoció a los estados interiores pasivos, que a nivel verbal son muy difíciles de concretar, debido a que son patrones culturalmente codificados, personalmente nombrados y que perduran en el tiempo. A su vez, este estado para Alzúa, Rodríguez y Villa (2009) “es una habilidad personal que permite expresar sentimientos y opiniones, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás” (p.11). Por ende los sentimientos, se consideran parte de las habilidades sociales, ya que reúnen conductas y pensamientos, que conllevan a defender los derechos propios, sin pasar por alto los derechos de los demás (Poncela, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de habilidades sociales es imprescindible para el progreso de relaciones óptimas en la familia y otros campos, puesto que éstas se desarrollan a partir de la infancia en el núcleo familiar Alzina y Escoda (2007). Por lo tanto, cuando en la familia no hay un buen desarrollo de habilidades sociales, para la solución efectiva de los problemas por una vía pacífica, es donde la violencia contra la pareja se presenta como un problema grave, cuyas consecuencias generan un alto costo personal, social y económico, afectando en mayor medida a mujeres, siendo un tipo de violencia que se da en distintas fases de la relación (noviazgo, convivencia o matrimonio), ejercida en su mayoría por los varones, quienes son detenidos y encarcelados por este delito Loinaz, Ortiz, Sánchez, y Ferragut (2011) a su vez, existen otros factores que generan la violencia intrafamiliar como la pobreza, la delincuencia común y la dependencia económica de la mujer hacia el hombre, (factores presentes en estratos bajos, 1 y 2) ya que muchas de estas son amas de casa y el hombre se dedica a trabajar fuera del hogar, encargándose del sostenimiento económico de este; también la falta de empleo genera estrés en la pareja, por no tener lo necesario para sostener la economía del hogar (Olarte & Llosa, 1997).

Por todo lo anterior, en este estudio se llevó a cabo una evaluación del uso de habilidades sociales en agresores intrafamiliares con el fin de obtener resultados óptimos para diseñar un programa de desarrollo en estas, que permita entrenar a esta población en habilidades sociales que les faciliten tener una mejor relación con sus familias y no reincidir en el delito de violencia intrafamiliar.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, de tipo descriptivo, diseño no experimental; y su objetivo fue evaluar, identificar y describir el uso de las habilidades sociales como: la asertividad, el autocontrol (control de impulsos), autorregulación, resolución de conflictos, empatía, el manejo, reconocimiento de las emociones y sentimientos en agresores intrafamiliares, a través de la aplicación de la Escala Habilidades Sociales (EHS), para la base del diseño e implementación de un programa de intervención psicológica transversal en entrenamiento y desarrollo en habilidades sociales en contexto carcelario. Una vez aplicado el instrumento a las personas privadas de la libertad, sindicadas o condenadas, por el delito de violencia intrafamiliar y otros, en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Bucaramanga/Colombia, se examinaron los datos mediante un análisis estadístico básico (SPSS).

Participantes

La población objeto de estudio fue constituida por personas privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar de las comunidades o patios 2, 4, 5 y 7 reclusos en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Bucaramanga/Colombia, de la cual se extrajo una muestra de 63 personas, mediante un muestreo probabilístico, aleatorio, a través del sistema STATSTM 2.0 (permitió elegir la muestra aleatoriamente a estudiar).

Criterios éticos

Se realizará un consentimiento informado para las personas privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar, con el fin de obtener una autorización voluntaria de los participante una vez lo lean y le sean aclaradas dudas en cuanto al proceso de investigación que se llevará a cabo y la prueba a aplicar. (República de Colombia Ministerio de Salud. Resolución 8430, Art, 5 y 6, 1993; & Ministerio de la Protección Social. Número 1090, Art 2, 2006).

Instrumento y procedimiento

Para la recolección de los datos de esta investigación se aplicó la Escala de Habilidades Sociales (EHS; de Gismero Gonzales, 2002), que permite detectar habilidades sociales y nivel de asertividad, conformada por las siguientes características, 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo y cuatro alternativas de respuesta, siendo estas: A (no me identifico), B (rara vez me ocurre), C (algunas veces me pasa), D (muy de acuerdo); es así que a mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos. Esta escala mide seis factores, integrado cada uno por un número determinado de preguntas.

Resultados

El instrumento de la escala de habilidades sociales de González (2002) aplicado en internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad de Bucaramanga, arrojó un índice de confiabilidad de un alfa de *Cronbach de $r = 0,892$* , indicando el grado de consistencia y validez interna de la prueba.

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos, de la población de hombres que se encuentran recluidos en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad de Bucaramanga, por el delito de violencia intrafamiliar.

En el estudio realizado se encontró que los rangos de edades de estos hombres están comprendidos entre 22 y 73 años, siendo el promedio 36 años y cuatro meses con una desviación estándar de más o menos once años y seis meses. Dejando ver que el (44, 4%), de ellos se encuentra entre la etapa de adultez temprana, lo cual indica que se trata de una población joven. Por otra parte, se encontró en esta muestra que estos sujetos en su mayoría (47,6%) viven en unión libre; el (25,4%) son solteros; el (22,2%) son casados y sólo el (4,8%) son separados. También, se tiene que el número de hijos promedio comprendido es el siguiente, de 1 a 2 hijos el 54%; el (23%), de 3 a 4 hijos, el (8%) tienen entre 5 a 6 hijos, el otro (3%) tienen 7 o más hijos y el (13%) no tienen hijos. En cuanto al nivel socioeconómico se identificó que el mayor porcentaje de los internos por el delito de violencia intrafamiliar proviene de estrato 3 (25,4%) seguido sólo por 3 puntos por individuos provenientes del estrato 5 (22,2%), luego los estratos 1 y 4 representan cada uno el (19%) y por último, el (14,3%) de los internos vienen del estrato 2.

En este orden de ideas, es fundamental dar conocer datos acerca de la muestra estudiada, en primera instancia la situación jurídica, la cual el (68,3%) de estas personas están sindicados y sólo el (31,7%) están condenados. En cuanto a las fases del tratamiento penitenciario, se encontró que el (73%) de la muestra no están clasificados en ninguna fase; el (15,9%) se hallan en la fase de alta seguridad; el (6,3%) se ubican en la fase de mediana seguridad; el (3,2%) en la fase de mínima seguridad y el (1,6%) en la fase de observación y diagnóstico. Lo que indica que la mayoría de hombres condenados por el delito de violencia intrafamiliar están sin fase debido a que a un no han sido condenados. Ahora bien, el tiempo de prisionalización promedio de los reclusos es de aproximadamente 9 meses, siendo el tiempo mínimo de reclusión de 1 mes y el máximo de 35 meses.

Después de dar a conocer los aspectos anteriormente mencionados, a continuación se describirá los resultados obtenidos de la Escala de Habilidades Sociales (EHS), dándose a conocer las dimensiones del desarrollo de habilidades.

La tabla 1, presenta los indicadores de cada una de las dimensiones del desarrollo de las habilidades sociales como son: la autoexpresión en situaciones sociales, se obtuvo una media de (3,7%), con una desviación estándar de (1,9%), en la defensa de los derechos propios como consumidor, una media de (5,7%), con una desviación estándar de (1,8%), expresión de enfado o disconformidad, una media de 6,1%, con una desviación estándar de (2,1%), decir no y cortar interacciones, una media de (4,7%), una desviación estándar de (2,0%), hacer peticiones, una media de (5,9%), una desviación estándar de (1,7%), iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, una media de (4,4%), una desviación estándar de (1,8%). Con un índice general de (4,9%) con una desviación estándar de (1,1%). Lo que indica que el desarrollo de habilidades sociales es bajo en esta población. De acuerdo a esto, se puede afirmar que es uno de los factores por el cual, estos hombres cometieron el delito de violencia intrafamiliar

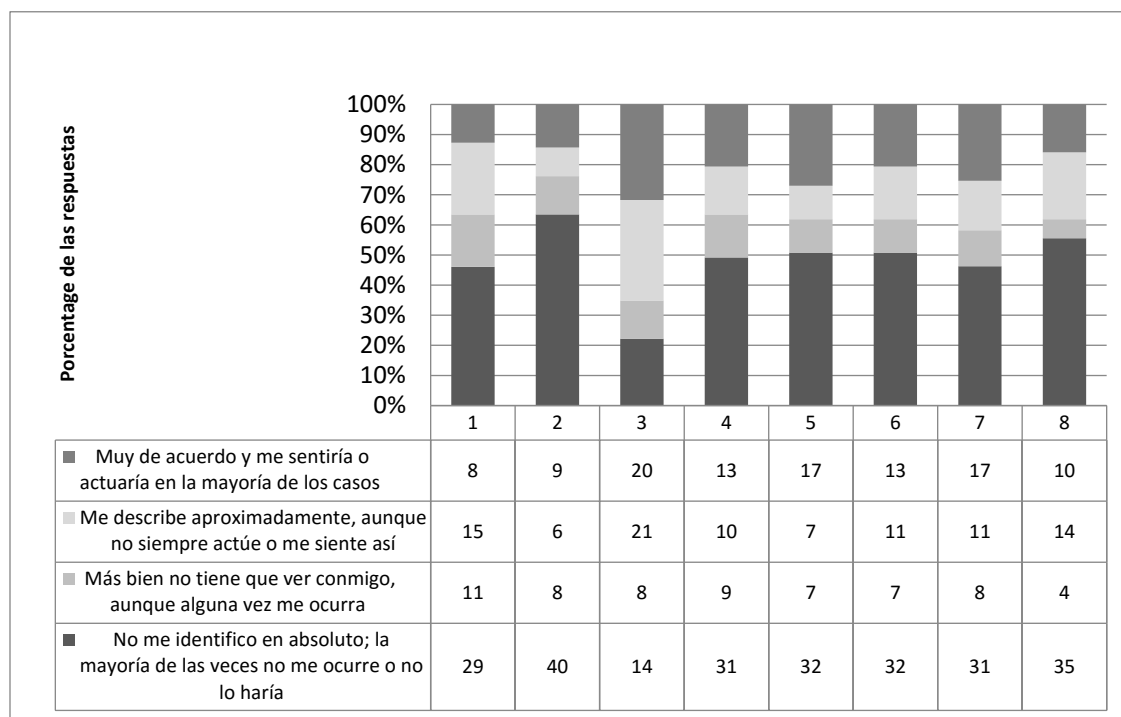
	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ</i>
Autoexpresión en situaciones sociales.	3,7368	1,92688

Defensa de los propios derechos como consumidor.	5,7989	1,83019
Expresión de enfado o disconformidad.	6,1243	2,14379
Decir no y cortar interacciones.	4,7884	2,01653
Hacer peticiones.	5,9048	1,73456
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	4,4021	1,78219
Índice General	5,1258	1,1581

Tabla 1. Dimensiones de desarrollo de habilidades sociales.

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Como se sabe, el Factor 1, reflejado en la gráfica 3, indica la “capacidad de expresarse espontáneamente ante los demás, teniendo un control adecuado de la ansiedad que le impide a la persona expresarse en distintos tipos de situaciones sociales”. Para el caso estudiado, la mayoría de las personas privadas de la libertad, (90%), obtuvieron un puntaje alto, no me identifico en absoluto (A); la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría, él otro (10%), respondió C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me siente así. Lo que indica que a la mayoría de internos se les facilita la autoexpresión en situaciones sociales.

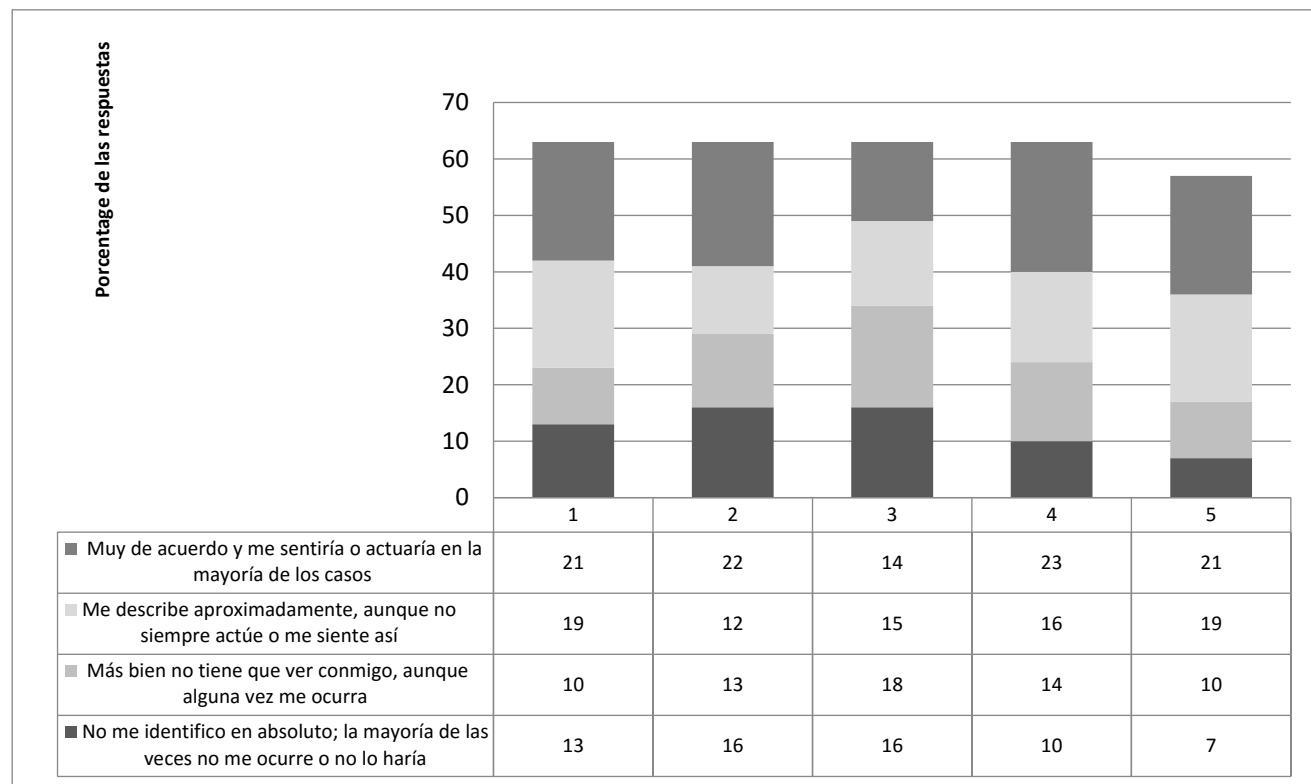


Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales

Fuente: Elaboración propia

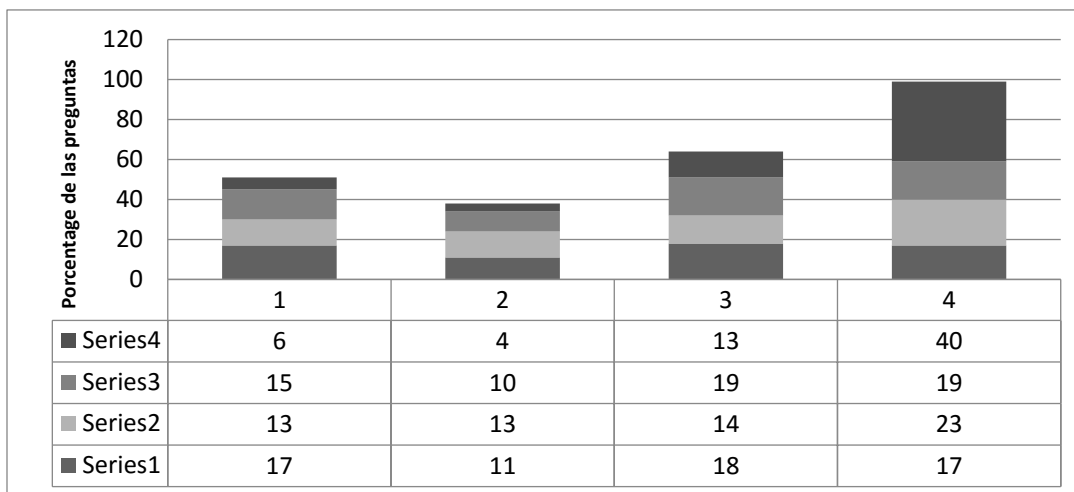
Figura 2. El factor 2, expuesto en la gráfica 2, hace referencia a la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos. Él (60%), de las personas privadas de la libertad, obtuvo un puntaje alto en la opción D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría en la mayoría de los casos, seguida de un (20%), A. No me identifico en absoluto; la

mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. Y él otro (20%), C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me siente así. Lo que indica que a la mayoría de los internos se les dificulta la defensa de los propios derechos.



Factor 2. Defensa de los propios derechos
Fuente: Elaboración propia

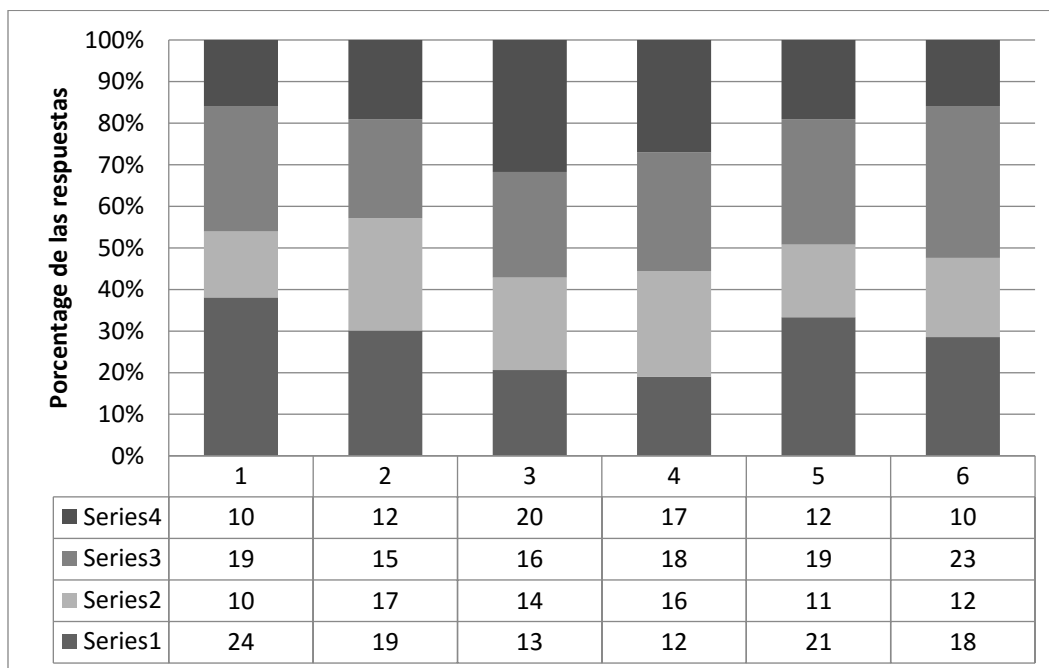
Figura 3. El factor 3. “Expresión de enfado o disconformidad. Es la capacidad de expresar enfado, evitar conflictos o confrontaciones”. Descrito en la gráfica 3, muestra que la mayoría de las personas privadas de la libertad, él (60%), obtuvieron un puntaje alto en la opción, D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría en la mayoría de los casos, él otro (40%). C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me siente así. Lo que indica que a la mayoría de los internos se les dificulta la expresión de enfado o disconformidad.



Factor 3. Expresión de enfado o disconformidad

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. El factor 4, descrito en la gráfica 4, hace alusión, “al decir no y cortar interacciones. Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener. Es decir tener la capacidad de manera asertiva decir no a otras personas. Cuando algo no nos guste”. Él (50%) de las personas privadas de la libertad obtuvieron un puntaje medio, A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría y él otro (50%), C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me siente así. Lo que indica que a la mitad de los internos se les dificulta decir no y cortar interacciones.



Factor 4. Decir no y cortar interacciones

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Se puede observar que el factor 5. “Hacer peticiones, capacidad de hacer un favor o servir a las demás personas”, él (80%) de las personas privadas de la libertad obtuvo un puntaje alto en la opción, D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría en la mayoría de los casos. Y él otro (20%), respondieron. A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. Lo que indica que a la mayoría de los internos se les facilita hacer peticiones.

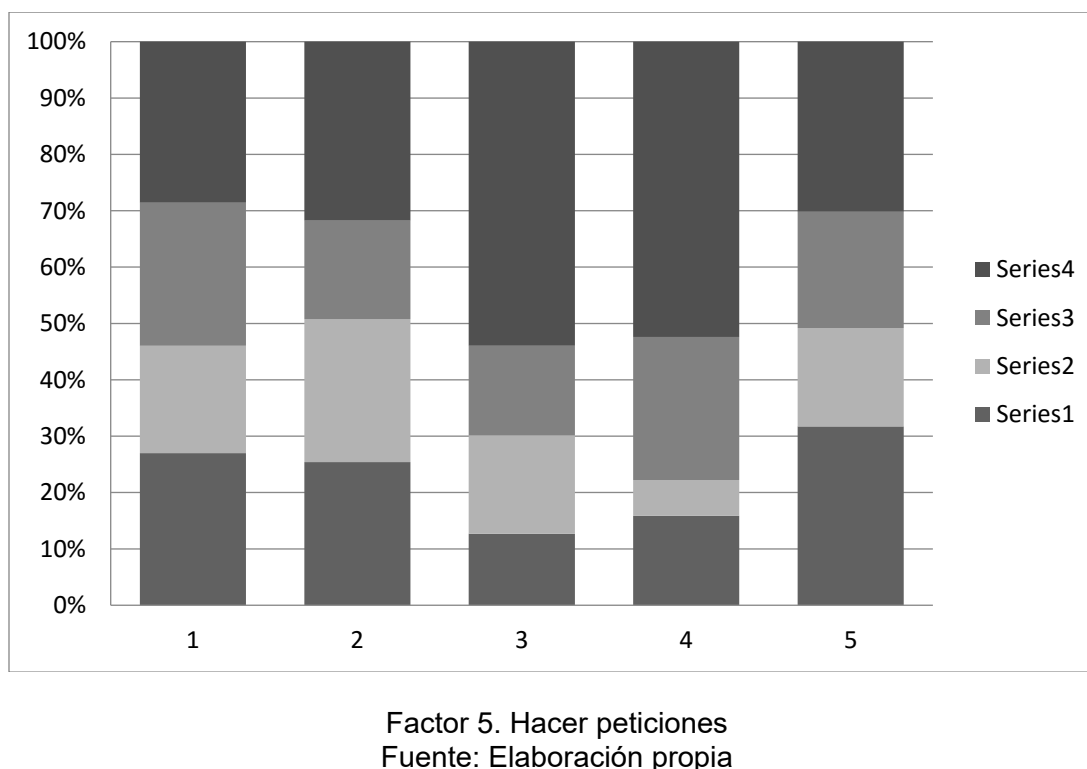
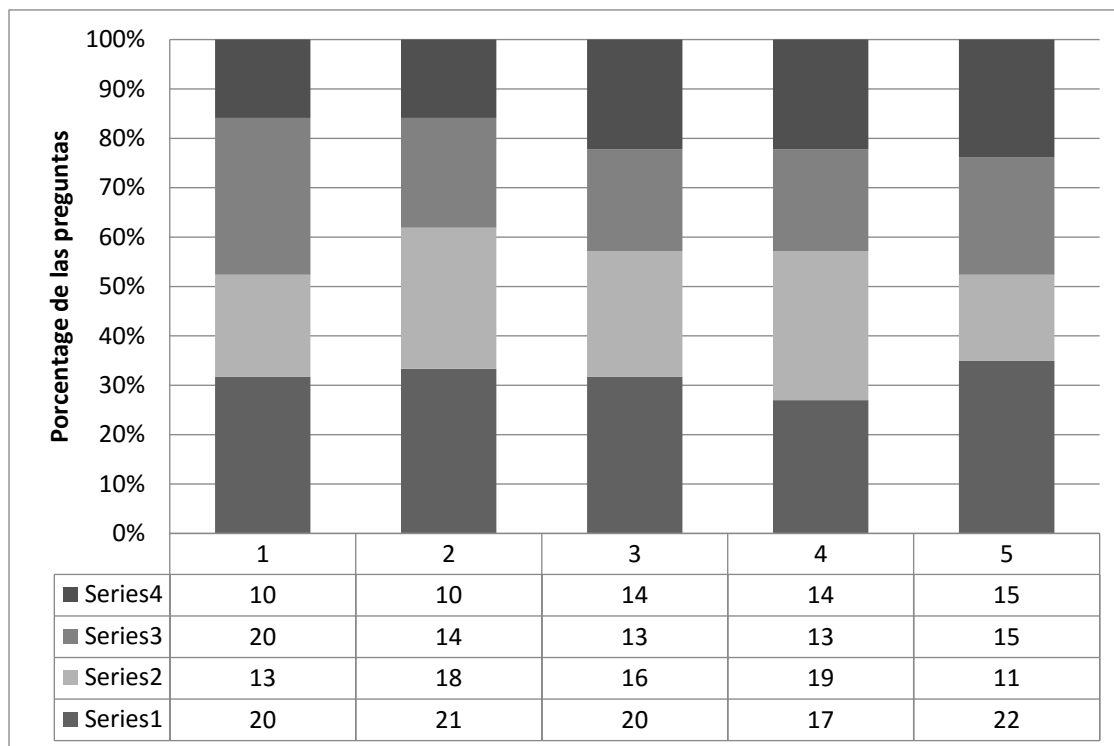


Figura 6. En el factor 6, “iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Es la habilidad para establecer relaciones con el sexo opuesto, y de poder hacer espontáneamente a alguien, o hacer un favor a alguien que te guste”. Expuesto en la gráfica 6, muestra que el (70%), de las personas privadas de la libertad obtuvieron un puntaje en la opción, A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría, él (20%), respondió. B. Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. Y él otro (10%), respondió. C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me siente así. Lo que indica que a la mayoría de los internos se les facilita tener interacciones con el sexo opuesto.



Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Mediante el presente estudio se logró a través de una evaluación detectar las habilidades menos usadas en la población de violencia intrafamiliar y su respectivo análisis descriptivo, para el diseño e implementación de un programa alternativo de entrenamiento y desarrollo en habilidades sociales que contribuya a la rehabilitación, resocialización, autonomía y reincorporación de estas personas en la sociedad.

Se puede concluir que el estudio realizado arrojó resultados que evidencian la dificultad que tienen las personas evaluadas con relación al manejo de una buena autoestima, autoconcepto, asertividad, empatía, resolución de problemas, expresión de las emociones, sentimientos y autocontrol (control de los impulsos: como la agresividad, hostilidad, la frustración, reconocimiento, entendimiento y manejo de las emociones) y factores de riesgo relacionados con el hecho delictivo por el cual perdieron la libertad.

A partir, de los resultados obtenidos se puede establecer que es necesario el diseño de un programa en habilidades sociales, que permita a personas condenadas por el delito de violencia intrafamiliar y otros a desarrollar o potencializar competencias sociales ausentes (inteligencia emocional, autocontrol, resolución de conflictos, autoestima y asertividad) esenciales para la elaboración de estrategias y formas diferentes de manejar situaciones que los conlleven a reincidir en el delito o en otros.

Referencias Bibliográficas

- Alcazar, R., Córcoles, M., García, A. & Bouso, J. (2008). La neuropsicología forense ante el reto de la relación entre cognición y emoción en la psicopatía. *Revista De Neurología*, 47(11), 607 – 612.
- Alzina, C. & Escoda, J. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Pedagogía*, 10, 61-82.
- Alzúa, M., Rodríguez, C., & Villa, E. (2009). *The quality of life in prison: Do educational programs reduce in-prison conflicts?* Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales. Documento de trabajo. Universidad Nacional de la Plata, Río de la Plata, Argentina.
- Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa en habilidades sociales*. (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI Núm. 3180838).
- Berracal, P. & Pacheco, N. (2011). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- Código Penal Colombiano. Ley 599. (2000). *Título VI. Delitos contra la familia. Capítulo I. De la violencia intrafamiliar*. Artículo 229. Modificado por el artículo 33 de la ley 1142 de 2007. Recuperado de http://www.ub.edu/dpenal/CP_Colombia_2000_actualizado.pdf.
- Cole, P., Michel, M. & Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of the society for research in child development, the development of emotion regulation: *Biological and Behavioral Considerations*, 59(23), 73-100.
- Garrido, S. (1998) *Autoestima y asertividad*. Comité nacional para el adulto mayor. Santiago de Chile.
- Gismero, E. (2002). *Manual Escala de Habilidades Sociales*. Publicaciones de psicología aplicada. Madrid: Tea.
- Goldstein, A. (1998). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.
- Gonzales, R. (2012). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Solana e Hijos A. G., S.A.
- Hess, U. (2001). The experience of emotion: Situational influences on the elicitation and experience of emotions. En. A. Kaszniak (Ed.). *Emotions, qualia, and consciousness* (pp 386-396).
- Loinaz, I., Ortiz, M., Sánchez, L. & Ferragut, M. (2011) Clasificación multiaxial de agresores en centros penitenciarios. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 249 – 268.
- Ministerio de la Protección Social. Número 1090 de (2006). *Título II. Disposiciones generales*. Artículo 2, Capítulo I. Recuperado de http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M030_PRE_GRADOS/PGV2_M030040020_PSICOLOGIA/CODIGO_ETICO/CODIGO%20DEONTOLOGICO%20Y%20BIOETICO.PDF.
- Olarte, E. & Llosa, P. (1997). *Pobreza y violencia domestica contra la mujer en Lima metropolitana*. Instituto de estudios peruanos.

Pérez, V., Gutiérrez, M.T., García, A. & Gómez, J. (2005). *Procesos psicológicos básicos*. Un análisis funcional. Madrid: Pearson Educación.

Poncela, M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.

República de Colombia Ministerio de Salud. Resolución 8430 de (1993). *Título II de la investigación en seres humanos*. Artículos 5 y 6. Capítulo II. Recuperado de http://issuu.com/scpbogota/docs/resolucion_8430?mode=window&pageNumber=2.

Resolución 7302. Instituto Nacional y Penitenciario (INPEC). (2005). *República de Colombia*, Ministerio del Interior y de Justicia.

Rey, C. (2002). Rasgos sociodemográficos e historia de maltrato en la familia de origen, de un grupo de hombres que han ejercido violencia hacia su pareja y de un grupo de mujeres víctimas de éste tipo de violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 81- 90.

Rodríguez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-13.

Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford University Press. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1390/139012670004.pdf>.

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO Y DESARROLLO EN HABILIDADES SOCIALES: UN ESTUDIO PILOTO EN PENADOS POR EL DELITO DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN CONTEXTO CARCELARIO Y PENITENCIARIO

Marciales Montero Luz Mery⁵⁸

Universidad Pontificia Bolivariana

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario

Colombia

Introducción

El presente proyecto investigativo tuvo como objetivo evaluar el impacto de la implementación de la prueba piloto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales, en un grupo de 40 hombres de 18 a 65 años privados de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar en el EPMSC de Bucaramanga.

Para analizar el déficit de habilidades sociales en los internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario se propuso un programa de habilidades sociales que generara un cambio conductual en sus comportamientos sociales. Para medir las habilidades sociales de los internos se aplicó la ESH, Escala de Habilidades Sociales, creada en 2002 por Elena Gismero Gonzales en la Universidad Pontificia de Madrid. Se trata de un cuestionario compuesto por 33 ítems que exploran la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. Su aplicación puede ser individual o colectiva, y las edades de aplicación son adolescentes a partir de los 12 años y adultos, siendo el tiempo de duración de la aplicación de la prueba de 15 a 20 minutos.

Por lo tanto, se propuso realizar una aplicación pre test – post test para medir el fortalecimiento de las habilidades sociales de los hombres privados de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar y después de la aplicación del programa de habilidades sociales. Al finalizar la

⁵⁸ Psicóloga y estudiante de Maestría Clínica y de la Salud Luz Mery Marciales Montero. Dpto. Psicología de la salud. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. luz.marciales@upb.edu.co.

fase de aplicación y medición se comparan los resultados y se analizan los efectos comportamentales en la población experimental.

Por otra parte, se realizó un abordaje de las diferentes bases teóricas que investigan sobre el origen del concepto de habilidades sociales, sus componentes, la definición del concepto, la importancia las habilidades sociales y los estudios que se han realizado posteriormente.

Objetivo General

Evaluar el impacto de la implementación del programa en habilidades sociales en un grupo de personas privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar.

Objetivos Específicos

Identificar habilidades sociales en un grupo de personas privadas de la libertad, mediante la aplicación del instrumento escala de habilidades sociales (EHS).

Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales en un grupo de personas privadas de la libertad recluidas en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Bucaramanga/Colombia.

Realizar una prueba piloto de aplicación del programa entrenamiento y en habilidades sociales para personas privadas de la libertad por el delito de violencia intrafamiliar.

Marco Teórico

Las habilidades sociales son aspectos concretos de las relaciones interpersonales, ya que desarrollan la capacidad de poder relacionarse con las demás personas y los iguales de manera gratificante y mutuamente satisfactoria, en la cual la empatía y la capacidad de adecuarse a distintos contextos juegan un papel importante.

Con base a lo anterior, Caballo (1986, p. 86) menciona que la conducta socialmente habilidosa es: “El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

De acuerdo al concepto planteado, desde el marco de este tema, resulta pertinente enunciar los diferentes estudios que se han realizado sobre programas de entrenamiento en habilidades sociales; en primer lugar Sánchez y Rubio (2001) realizaron un estudio con alumnos de enfermería, donde hubo un grupo control y uno experimental, a los cuales les aplicaron una prueba pre-test y post-test, escala multidimensional de expresión social (EMSE), creada por Caballo (1986). La muestra fue de 16 personas, al grupo experimental le aplicaron el programa de entrenamiento en habilidades sociales por dos meses y al grupo control no se le aplicó el programa de entrenamiento en habilidades sociales. Una vez finalizaron los dos meses aplicaron nuevamente la prueba post-test y obtuvieron unos resultados donde el grupo

experimental arrojó un alto porcentaje en el desarrollo en habilidades sociales (17%), en comparación con el grupo control que fue un (10%), lo cual indica los efectos positivos de la aplicación del programa en habilidades sociales.

En segundo instancia, Boluarte, Méndez y Martell (2006) hicieron un estudio en 60 jóvenes con retraso mental leve y moderado, para demostrar que el programa de entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado en esta población permite mejorar las habilidades de comunicación verbal y no verbal y su capacidad de adaptación e integración social, empleando un tipo de estudio experimental con grupos control pre y pos test seleccionados aleatoriamente. A ambos grupos les aplicaron el Cuestionario de habilidades sociales y el Registro Conductual de las Habilidades Sociales, antes y después de la aplicación del programa, en los resultados obtuvieron que el grupo experimental mejoró las habilidades conversacionales, hábitos personales (normas de cortesía, agradabilidad social, independencia personal), habilidades de planificación, de expresión y manejo de las emociones, así como su integración, socialización y capacidad de aserción verbal gracias a la aplicación del programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Por otra parte, estudios estadísticos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Forense (2010) que durante el período comprendido entre el 2004 y el 2008, del total de casos evaluados por esta tipología de violencia intrafamiliar, el 90% (206.735) correspondieron a mujeres vulneradas por sus compañeros, dejando una mínima proporción a los hombres atacados por sus parejas. El 2008 se perfila como el año que concentró el mayor número de víctimas femeninas valoradas, cifra que alcanzó 46.922 casos. De acuerdo a estos datos alarmantes en el país, la violencia intrafamiliar se puede considerar como un problema de salud pública. De ahí que, en el Código Penal (Ley 599, 2000) en el artículo 229, modificado por el artículo 33 de la (Ley 1142, 2007), se estipule que el que maltrato físico, psíquico, o sexual, ejercido a cualquier miembro del núcleo familiar, incurrirá siempre que la conducta no constituya delito sancionado con pena mayor, en prisión de cuatro (4) a ocho años (8).

Por ello, la violencia intrafamiliar es una problemática que invade los espacios del ambiente familiar con agresiones físicas, psíquicas y sexuales o de otra índole, llevadas a cabo reiteradamente por parte de un familiar (habitualmente el compañero) y vulnerando la libertad de otra persona (habitualmente la esposa). Son actos de violencia intrafamiliar la negligencia en el cuidado de aquellos miembros que no pueden auto valerse, el abuso físico, sexual y psicológico de menores, las agresiones entre los miembros y el maltrato a los ancianos; todas estas conductas son conocidas como violencia intrafamiliar, Smith y Rosen (1992). Para poder comprender el impacto de estas agresiones en la estructura familiar, se han tipificado las agresiones que ocurren en este grupo: (a) una agresión física, incluye desde empujar, morder, pegar, hasta privar de la vida a un miembro de la familia; (b) el abuso psicológico, incluye la humillación, el abandono, privar de los bienes económicos, la intimidación, y conductas similares; y (c) el abuso sexual, comportamiento que realiza una persona sobre otra, sin su consentimiento o conocimiento y para su propia satisfacción sexual (Sarasua & Zubizarreta, 2000).

De acuerdo a lo mencionado, resulta importante mencionar el ciclo de la violencia intrafamiliar compuesto por tres fases: la primera fase, es el desarrollo de la tensión, donde se está

predispuesto a la conducta violenta del agresor y la tensión surge normalmente por conflictos cotidianos, como problemas económicos o educación de los niños; la segunda fase, se denomina episodio de violencia aguda, caracterizada por la presencia de violencia física y psicológica y por último la tercera fase, es el arrepentimiento, por parte del agresor por lo ocurrido y busca mecanismos para recuperar el afecto de la pareja (Walter, 1984).

Por todo lo expuesto, la violencia domestica ha impactado la percepción social, dada su trascendencia y consecuencias para sus víctimas; llevando a que se disponga de aquellas personas que perpetren hechos de violencia intrafamiliar y que sean reclusas en cárceles o penitenciarias, Rueda (2003, p. 10) buscando dar cumplimiento efectivo a la función de la pena que quiere lograr la reinserción social del condenado, garantizando su protección, persuadiendo a los ciudadanos de no cometer delitos y a la retribución justa de la pena (Código Penal colombiano, Art 4, 2000).

Finalmente, desde una perspectiva psicológica, la reincidencia tendría cuatro formas: el delito es calificado como un hecho judicializado sin tener en cuenta su naturaleza, una segunda en la que se evidencia la comisión de otro delito de la misma clase, una tercera en la que se contempla cualquier acto delictivo judicializado o no y una cuarta en la que se plantea una conducta reincidente como la aparición de un comportamiento análogo no delictivo (Ramírez & García, 2010).

Metodología

Enfoque, diseño y tipo de investigación:

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Con un diseño experimental ya que se aplicó una pre-prueba y una post-prueba, de corte transversal. Así mismo, es descriptivo comparativo porque se realizó un análisis estadístico de Anova de una vía que permitió la comparación de variables entre grupos y con un tipo de muestreo no probabilístico para recolectar información de la población objeto de estudio que permitiera dar cumplimiento a la realización de los objetivos.

En esta investigación participaron 40 internos que oscilan entre los 18 y 65 años de edad, condenados por el delito de violencia intrafamiliar que aceptaron participar voluntariamente en el estudio. La muestra se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: (a) internos de edad adulta condenados por el delito de violencia intrafamiliar; (b) de género masculino; y (c) edades entre 18 y 65 años. A su vez, los criterios de exclusión fueron: (a) Penados que hubieran sido sindicados; y (b) condenados por otros delitos.

Instrumentos

Formato de datos sociodemográfico: esta herramienta se utilizó para conocer las características de vida de cada uno de los internos del Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad, como su contexto familiar y judicial. Es importante anotar que este formato fue construido por la investigadora.

Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero Gonzales (2002): es un instrumento que evalúa la asertividad y las habilidades sociales. Tiene las siguientes características consta de 33 ítems que analizan la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales moldean estas actitudes. Su aplicación puede ser individual o colectiva; las edades de aplicación son adolescentes a partir de los 12 años y adultos, siendo el tiempo de duración de la aplicación de la prueba de 15 a 20 minutos. Consta de las siguientes subescalas: (a) Autoexpresión en situaciones sociales; (b) Defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad; (c) Decir no y cortar interacciones; (d) Hacer peticiones; (e) Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Procedimiento

Fase 1. Consulta bibliográfica

Fase 2. Delimitación del problema.

Fase 3. Aplicación de instrumentos y análisis de resultados.

Fase 4. Diseño del programa *Fase 5.* Implementación y análisis de los resultados.

Resultados

En la recolección de los datos sociodemográficos obtenidos, de la muestra se encontró que los rangos de edades de esta población están comprendidos entre 18 y 65 años, Por otra parte, en la recolección de información se encontró, que el 100% son condenados, de los cuales el 20% es soltero, el 30% vive en unión libre y el 50% son separados y el 30% no realizan actividad de redención y el 70% si realizan actividad de redención.

Por otra parte, la tabla 1, muestra los resultados medidos por el instrumento EHS en cada uno de los 6 factores, lo cual permite percibir que se encuentran por debajo de la media de la prueba original es decir, por debajo del percentil 30, lo que indica que en cada uno de los factores los penados refirieron bajo promedio de habilidad social.

Dimensiones de desarrollo de habilidades sociales	Media	Desv. típ
F.1. Autoexpresión en situaciones sociales	3,73	1,92
F.2. Defensa de los propios derechos como consumidor	5,79	1,83
F.3. Expresión de enfado o disconformidad	6,12	2,14
F.4. Decir no y cortar interacciones	4,78	2,01
F.5. Hacer peticiones	5,90	1,73
F.6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	4,40	1,78
Índice General	4,96	1,15

Elaboración propia

En la tabla 2, Se muestra que al aplicar una ANOVA de una vía, tomando como factor el grupo (control o pretest y experimental o pos test) y como variables el índice global y las dimensiones de la prueba, tomando en cuenta que la diferencia es significativa cuando el índice de significancia es $> 0,05$, se encontró que existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos en todas las variables evaluadas excepto en la dimensión de "hacer peticiones", lo que demuestra que los dos grupos son diferentes y el tratamiento que se aplicó al grupo experimental resultó efectivo.

Conclusiones

El diseño de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para el fortalecimiento de habilidades sociales fue efectivo debido a que permitió entrenar habilidades sociales de comunicación y aserción en los penados.

Continuar implementando programas efectivos que contribuyan al mejoramiento de la conducta delictiva de los internos.

Antes de la implementación del programa al seleccionar la muestra se realice a través de un muestreo probabilístico para la obtención de características generales de la muestra que represente la población.

En próximas implementaciones se emplee el método de Salomón para control de variables extrañas.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOEXPRESIÓN EN	Inter-grupos	297,025	1	297,025	8,034	,007
	Intra-grupos	1404,950	38	36,972		
	Total	1701,975	39			
DEFENSA DE LOS PROPIOS	Inter-grupos	81,225	1	81,225	11,161	,002
	Intra-grupos	276,550	38	7,278		
	Total	357,775	39			
EXPRESIÓN DE ENFADO O	Inter-grupos	286,225	1	286,225	37,930	,000
	Intra-grupos	286,750	38	7,546		
	Total	572,975	39			
DECIR NO Y CORTAR	Inter-grupos	275,625	1	275,625	17,881	,000
	Intra-grupos	585,750	38	15,414		
	Total	861,375	39			
HACER PETICIONES	Inter-grupos	24,025	1	24,025	3,149	,084
	Intra-grupos	289,950	38	7,630		
	Total	313,975	39			
INICIAR INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO	Inter-grupos	240,100	1	240,100	26,538	,000
	Intra-grupos	343,800	38	9,047		
	Total	583,900	39			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROMEDIO INDIVIDUAL ÍNDICE GLOBAL	Inter-grupos	55,439	1	55,439	22,762	,000
	Intra-grupos	92,551	38	2,436		
	Total	147,990	39			
TOTAL RESPUESTAS INDIVIDUALES ÍNDICE GLOBAL	Inter-grupos	4862,025	1	4862,025	20,825	,000
	Intra-grupos	8871,750	38	233,467		
	Total	13733,775	39			

Elaboración propia

Referencias Bibliográficas

- Boluarte, A., Méndez, J. & Martell, R. (2006). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para jóvenes con retraso mental leve y moderado. *Mosaico Cient*, 3(1), 34-42.
- Caballo, V. (1986). *Manual de evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales*. Madrid.
- Código Penal Colombiano. Ley 599. (2000). *Título VI. Delitos contra la familia. Capítulo I. De la violencia intrafamiliar*. Artículo 229. Modificado por el artículo 33 de la ley 1142 de 2007. Recuperado de http://www.ub.edu/dpenal/CP_Colombia_2000_actualizado.pdf.
- Gismero, E. (2002). *Manual Escala de Habilidades Sociales. Publicaciones de psicología aplicada*. Madrid: Ediciones. Tea.
- Instituto Nacional y Penitenciario INPEC (2010). Misión de la institución. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec>.
- Ramírez, M., & García, M. (2010). La reincidencia de los condenados por delitos de violencia de género a programas formativos aplicados desde la ejecución penal en la comunidad. *Ámbito social y criminológico, centro de estudios jurídico*. Recuperado de. http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/SC_1_083_10cast.pdf.
- Rueda, M. (2003). *Sistema penitenciario y carcelario en Colombia: Teoría y realidad. Trabajo de grado*. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Jurídicas Departamento de Derecho Penal. Bogotá.
- Sarasua, B., & Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Smith, S., William, M., & Rosen, K. (1992). *Psicología de la violencia: Pirámide*
- Sánchez., M & Rubio, J. (2001). *Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza –aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería*, 13, 247 – 251.
- Walter, B. (1984). *Violencia en la familia*. Madrid: Pearson Educación.

PSICOLOGÍA FORENSE: PRÁCTICA ÉTICA DEL PROTOCOLO DE ESTAMBUL EN LA DOCUMENTACIÓN DE CASOS DE TORTURA.

Luna Muñoz Dalia Alejandra*

Universidad Nacional Autónoma de México

Consejería Jurídica y Servicios Legales de la Ciudad de México

Ciudad de México, México

Introducción

La tortura ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad; repasemos brevemente algunos eventos históricos que permiten vislumbrar como se ha presentado: Traverso (2002) dice con relación a la historia de la guillotina que esta refleja de modo paradigmático la dialéctica de la razón: *“la guillotina llega para coronar la lucha de los filósofos contra la tortura. Durante siglos, las monarquías y la iglesia habían despegado a sus esfuerzos para hacer más sofisticados los aparatos de tortura y aumentar así los sufrimientos de los torturados”* de la misma manera menciona el papel del trabajo en la cárcel durante el s. XVIII, el cual era un castigo y método de tortura, observamos como a través del tiempo se han consolidado estos fenómenos así como también se fueron interrelacionando.

En la Alemania nazi, de la segunda guerra mundial, Arendt (2004) menciona: *“Cualquiera puede morir como resultado de la tortura sistemática o de la inanición o porque el campo este repleto y sea preciso liquidar el superfluo material humano”*, se encontraban aislados del mundo social, esto con la finalidad de que fueran olvidados, y así no se encontraran ni en el pensamiento ni en la memoria de los demás.

*77luna@live.com.mx, Licenciada en Psicología (UNAM), Maestra en Política Criminal (INACIPE), Perito en Psicología Forense (exPGR-Consejería Jurídica de la Ciudad de México) Docente (FES Iztacala, UNAM).

El caso de Latinoamérica resulta paradigmático durante el periodo de las dictaduras, las crisis políticas en los países que componen la región parten de tres puntos claves: la geopolítica y la ideología compartida por los gobiernos militares de la región, y la intervención de Estados Unidos para instaurar una política represiva que fue justificada como de supuesto carácter anticomunista, los métodos de tortura y desaparición se sistematizaron además de regionalizarse, entre los años 70's y 80's.

Es de gran trascendencia hacer una revisión a las prácticas realizadas durante esta época debido a que se puede detectar que estas prácticas siguen existiendo a la fecha en toda Latinoamérica, refiriéndome principalmente a las que la CIA participo asesorando: las técnicas y métodos de tortura, y de desaparición de personas; por ejemplo sabemos que el uso de equipos de descargas eléctricas en la actualidad se sigue realizando entre muchos otros métodos de tortura implementados en esa época. Figueroa (1999), señala *“En realidad no es difícil pensar que todas las técnicas mencionadas, fueron el resultado de experiencias represivas en diversas partes del mundo. Entre ellas se encontraron las de los estadounidenses...pero también la experiencia israelí, la Argentina, la chilena y la taiwanesa. Al parecer en Guatemala todas estas experiencias fueron importadas y usadas con eficiencia”*; aunque se ha incrementado el uso de la tortura psicológica con la finalidad de hacer menos evidente físicamente esta práctica, observamos que en todo el mundo existen formas de minimizar y justificar la tortura, al ser considerada por autoridades como “abusos”, “lesiones” o “casos aislados”.

En el caso de México esta situación es descrita de manera importante en la investigación legal inconclusa realizada por la Fiscalía para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado, la FEMOSPP de la Procuraduría General de la Republica, que se hizo pública pero no oficial en 2006, con relación a la etapa conocida como ‘guerra sucia’, dicho informe identificó la comisión de Crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra: genocidio, desaparición forzada, masacres, ejecuciones extrajudiciales, tortura sistemática con secuestro de la víctima, tortura permanente y continuada, se tiene el registro en dicho informe de un total de 801 casos reportados de los que se acreditaron 433 de ellos, siendo la forma sistemática de operar en esta época en donde queda al descubierto la interrelación entre la tortura y la desaparición de personas: ya que el primer paso era la detención del militante, después se le llevaba a sitios clandestinos a “interrogar”, si era un militante importante se quedaban con él, sino lo presentaban ante las autoridades judiciales.

Se hace mención de formas de tortura como *“el pocito y la tabla, el pollo rostizado que implica posiciones de equilibrio que involucran herir los genitales en caso de perder el equilibrio, la tortura sexual, amenazas de arrojar al mar, se les tenía encapuchados, los tehuacanazos,”* menciona un total de 2141 casos de detenidos torturados en todo el país exceptuando los que se dieron en el contexto de los conflictos estudiantiles, en estos casos la tortura buscaba obtener información para eliminar al grupo social disidente o como forma de castigo colectivo, la represión y los mecanismos para llevar a cabo esta tortura era dirigida grupos sociales específicos. Este informe inconcluso hace una detallada descripción de los delitos graves que se cometieron en los campos de detención.

La práctica de la tortura está ligada de manera sistemática a la actuación de los servidores públicos al servicio del Estado y a grupos y personas que tienen su aquiescencia. La asociación de la política con la violencia revela su naturaleza social, puesto que la primera no es sino la síntesis de la multiplicidad de las relaciones sociales (Figueroa 1999), existen elementos concomitantes como parte de la tolerancia social a la violencia en todas sus manifestaciones, el silencio es uno de los elementos más importantes en razón de que se trata de delitos que se comenten de forma clandestina, oculta, en lugares donde aparentemente nadie conocerá lo ocurrido, así las pocas personas que conocen del mismo guardan silencio, por diversas motivaciones: temor, porque son parte de la estructura que los comete, por no perder el empleo, porque se introyecta la idea de que se está haciendo lo correcto, etc., así se forma una complicidad en la práctica de estos fenómenos, menciona Figueroa (1999) *“Aquellos que no estaban involucrados con ninguna de las dos partes, miraban desde afuera el enfrentamiento, también aceptaron los crímenes cometidos por el Estado, como una consecuencia lógica a la que se exponía todo aquél que se rebelaba”*.

La implementación de nuevas formas de exterminio del otro, donde el “otro” siempre va a ser considerado ‘diferente’, con todas las implicaciones que tiene percibir a alguien así, ya que se involucran muchas clasificaciones de cualidades y calificativos para ese “otro”, Arendt, (2004) lo denomina “enemigo objetivo” de tal forma que se introyectan ideas y emociones que colocan al “otro” al margen del contexto cotidiano, por lo que termina volviéndose un extraño, alguien ajeno a quien se le deshumaniza finalmente, *“...la tortura es una práctica aceptable para los “otros” no constituye una novedad pero nos llama la atención sobre el hecho de que para poder hacerlo también sobre los que son como “nosotros” es necesario construirlos artificialmente como si fueran “otros”. La creación de categorías como subversivo o terrorista, generalmente asociadas, permiten hacer otros de los que son, en principio, como nosotros, para así alcanzarlos con las prácticas que las sociedades reservan para los “diferentes”* (Calveiro, 2006 citada en Subirats, 2006).

El devenir histórico en el siglo XX es el más representativo en la creación o invención de categorizaciones y significantes del “otro” debido a la extrapolación tan marcada que se ha evidenciado entre la masa social y los grupos que representan a las minorías en todos los aspectos: económico, ideológico, raza, nacionalidad, religión, cultura, lengua, el aspecto biológico y/o genético, político, social, etc. Estos “otros” que fueron y son etiquetados como “enemigos”, “peligrosos” ha sido: judíos, subversivos, comunistas, terroristas, siendo las formas de exterminio contra estos grupos las que han generado mayor destrucción de otro ser humano, sin embargo, la exclusión a todos los grupos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad: pobres, mujeres, indígenas, niñas, niños y adolescentes en condiciones de calle, los considerados arbitrariamente como ‘delincuentes’ (en los contextos de la guerra contra el narcotráfico), los conocidos como ‘desechables’.

A nivel mundial se implementan mecanismos de aniquilamiento y se retoman los ya empleados a lo largo de la historia, con prácticas como el mentir, el secreto, el terror, la deshumanización del “otro”, el uso de propaganda a nivel internacional contra el “otro-enemigo”, la manipulación de información, los desplazamientos forzados, los campos de concentración y/o prisiones de máxima seguridad, la tortura sistemática y desapariciones como políticas de los Estados, que

buscan generar confusión entre la población y con dichos mecanismos también difuminan la responsabilidad de quien comete estos actos que llevan al aislamiento y a romper los tejidos sociales, todas estas prácticas sabemos que han sido y son empleadas actualmente, la particularidad es que ahora se utilizan dentro de un estado de excepción que no sólo está protegido por la ley, sino que en ciertos momentos nos enfrentamos a lo que Agamben (2006) refiere: *“la excepción, como Benjamín había presagiado, se ha convertido en regla”*.

Los métodos terroristas, más bien, son los empleados de manera primordial por la nación más poderosa del mundo para supuestamente “llevar la *democracia* a otros pueblos”, se ha implementado el estado de excepción permanente por una supuesta búsqueda de “seguridad”.

Calloni (2001), afirma que no es posible que exista la democracia sobre la impunidad, por lo que dentro de la gran parte del continente Latinoamericano, a pesar de que se presume de prácticas democráticas existen un sinnúmero de eventos que siguen presentes en la memoria del horror de las sociedades que gozan de impunidad.

En nuestros días los delitos de lesa humanidad como la tortura son cometidos principalmente por el Estado (policías de todos los niveles, militares, marinos, ministerios públicos o fiscales, cualquier persona bajo el cobijo del Estado sea autoridad judicial o política o con aquiescencia de éste como escuadrones de la muerte, paramilitares, etc.) con objeto de continuar generando el terror en la población y dirigido de forma tanto indiscriminada como selectiva.

En México a partir de la llamada “guerra contra el narcotráfico” se ha generado un caos a nivel nacional con miles de asesinatos, torturados y desaparecidos, detenciones arbitrarias, hay presencia de falsos positivos, siembra de cuerpos, relacionados con ejecuciones extrajudiciales, etc. (delitos que por el momento no son motivo de análisis en este texto pero que se perciben en el día a día de este país), donde posteriormente el mismo Estado se encarga de difundir ante la opinión pública que las personas ejecutadas, detenidas, torturadas y desaparecidas son miembros del narcotráfico, o justifican rencillas o conflictos inter-comunitarios, o incluso los etiquetan como anarquistas, la intervención de los medios masivos de comunicación se ocupa de replicar estas justificaciones la mayoría de las veces falsas, dando como resultado que la población considere correcto, ‘legal’ y necesarios estos actos, así mismo se sentencia a las personas desde los medios masivos de comunicación sin siquiera tener finalizada una investigación legal, además genera pánico generalizado que lleva muchas ocasiones a la inmovilización, al desplazamiento forzado, a la criminalización de la protesta social, en este entramado la realización de investigaciones legales resultan irrelevantes para el mismo sistema y sus operadores, por lo que la búsqueda de la verdad y justicia en estos casos es totalmente omitida; con reflejo de una total indiferencia de la gran parte de la población hasta que son tocados por la violencia.

En este entramado de la violencia estatal y socio-política y en particular en los casos de personas que alegan haber sido torturadas ¿cuál es la función del psicólogo?, pues esto depende del área de la psicología desde la que se intervenga, en Latinoamérica pocos programas académicos de la licenciatura contemplan el aprendizaje y estudio de estos temas, no obstante, en la práctica profesional se interviene desde la clínica, la psicología forense, y el acompañamiento psicosocial.

La Psicología forense

La psicología forense es una rama de la psicología jurídica que se ocupa de estudiar los aspectos psicológicos útiles en un proceso judicial, de tal forma que el perito psicólogo colabora en la resolución de un juicio, en casos de alegaciones de tortura se interviene evaluando a las personas involucradas, generalmente a quien refiere haber sido torturada y para ello generalmente se emplea el Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, en adelante Protocolo de Estambul, que contiene directrices internacionales que plantea los lineamientos de dicho examen así como las pautas para investigar la presunta tortura y para comunicar los resultados obtenidos a los órganos judiciales y otros órganos investigadores.

De forma paralela, es importante reconocer el hecho de que el Estado aplica la coerción, es decir la fuerza, con violencia más o menos evidente, con mayores o menores mediaciones, y los instrumentos ideológicos, entre ellos la reflexión y la práctica psicológica, para intentar garantizar el control social que impida u obstaculice los cuestionamientos o disidencias (Kordon et. al., 2005), no obstante, la ética en psicología exige que las y los profesionales respeten y protejan el principio que considere superior en todas las situaciones en las que practique su saber científico.

Los principios básicos que rigen el comportamiento de los y las psicólogas son: el respeto a los derechos y a la Dignidad de las Personas y éste requiere mayor responsabilidad ante aquellas personas receptoras de sus servicios o quienes se relaciona directamente y, por lo tanto, en una posición más vulnerable, tenemos la responsabilidad de respetar, proteger y fomentar el derecho de las personas a la privacidad, la autodeterminación, la libertad personal y la justicia. El principio de respeto a los derechos y a la dignidad de las personas incluye el derecho al Consentimiento informado, la confidencialidad, la autonomía, el trato justo, la igualdad y el derecho a establecer y dar por terminada la relación con el psicólogo.

La psicología forense debe además regirse por todas las normativas éticas de cada país, así como las internacionales respecto a los Derechos Humanos, lo que implica asumir una actitud de total compromiso frente a la existencia de cualquier ser humano, así también responsabilidad por su función social. Esto es, una categórica negativa a participar de cualquier situación relacionada con crímenes, delitos, y participar puede ser desde observar, permitir, encubrir y/o avalar faltas éticas, errores u otras acciones similares efectuadas por colegas (Izcurdia & Maris, 2013).

En psicología forense se agrega la importancia de emitir testimonios e informes forenses veraces, honestos e imparciales, de manera consistente con los procedimientos legales aplicables, en estos se da a conocer las limitaciones de los datos o conclusiones.

De acuerdo al Protocolo de Estambul (2004: pp.20-30):

El derecho a no ser sometido a tortura está firmemente establecido en el derecho internacional: La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención contra la Tortura y

Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes prohíben expresamente la tortura. Del mismo modo, varios instrumentos regionales establecen el derecho a no ser sometido a tortura. La Convención Americana de Derechos Humanos, la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos y el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales contienen prohibiciones expresas de la tortura.

Las premisas fundamentales son siempre las mismas y se centran en las obligaciones que tienen los profesionales ante sus clientes o pacientes individuales, ante la sociedad en su conjunto y ante sus colegas, con miras siempre a mantener el honor de la profesión. Estas obligaciones son reflejo y complemento de los derechos consagrados para todas las personas en los instrumentos internacionales.

La Ética de la atención de salud

La premisa fundamental de toda ética de atención de la salud, cualquiera que sea la forma en que se enuncie, es el deber fundamental de actuar siempre en el interés del paciente, sean cuales fueren las limitaciones, presiones u obligaciones contractuales. En algunos países ciertos principios de ética médica, como el de la confidencialidad entre médico y paciente, están incorporados en la legislación nacional. Incluso cuando los principios de la ética no están legalmente establecidos de este modo, todos los profesionales de la salud están moralmente obligados a respetar las normas establecidas por sus órganos profesionales. Si se apartan de esas normas sin una justificación razonable se los considera culpables de mala conducta profesional.

Declaraciones de las Naciones Unidas en relación con los profesionales de la salud.

El personal de salud que trabaja en los sistemas penitenciarios, como todas las demás personas que trabajan en ellos, están obligados a observar las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, en las que se exige que todos los reclusos, sin discriminación, tengan acceso a servicios médicos, incluidos servicios psiquiátricos, y que un médico visite diariamente a todos los reclusos que estén enfermos o soliciten tratamiento. Estas exigencias vienen a reforzar la obligación ética de los médicos, que se expone a continuación de tratar a los pacientes a los que tienen el deber de atender y actuar de acuerdo con sus mejores intereses. Además, las Naciones Unidas se han ocupado específicamente de las obligaciones éticas de los médicos y otros profesionales de la salud en los Principios de Ética Médica aplicables a la función del personal de salud, especialmente los médicos, en la protección de personas presas y detenidas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. En estos principios queda bien claro que los profesionales de la salud tienen el deber moral de proteger la salud física y mental de los detenidos. En particular, se les prohíbe utilizar sus conocimientos y técnicas de medicina de modo alguno que sea contrario a las declaraciones internacionales de derechos de la persona. En particular, el participar activa o pasivamente en la tortura o condonarla de cualquier forma que sea constituye una grave violación de la Ética de atención de la salud.

"Participar en la tortura" comprende actos como el evaluar la capacidad de un sujeto para resistir a los malos tratos; el hallarse presente ante malos tratos, supervisarlos o infligirlos; el reanimar a la persona de manera que se la pueda seguir maltratando o el dar un tratamiento médico inmediatamente antes, durante o después de la tortura por instrucciones de aquellos que probablemente son responsables de ella; el transmitir a torturadores conocimientos profesionales o información acerca de la salud personal de la persona; el descartar pruebas intencionalmente y falsificar documentos como informes de autopsia y certificados de defunción.

Los principios de las Naciones Unidas incorporan además una de las normas fundamentales de la ética de atención de la salud al señalar que la única relación ética entre los reclusos y los profesionales de la salud es la destinada a evaluar, proteger y, mejorar la salud de los presos. Así, pues, la evaluación del estado de salud de un detenido con el fin de facilitar su castigo o tortura es manifiestamente contraria a la ética profesional.

Los principios comunes a todos los códigos de Ética de la atención de salud

El principio de la independencia profesional exige que en todo momento el profesional de la salud se concentre en el objetivo fundamental de la medicina, que es aliviar el sufrimiento y la angustia y evitar el daño al paciente, pese a todas las circunstancias que puedan oponerse a ello.

1. El deber de dar una asistencia compasiva se enuncia de diversas formas en los diferentes códigos y declaraciones nacionales e internacionales. Un aspecto de este deber es la obligación médica de atender a los necesitados de asistencia médica. Del deber de responder a la necesidad y el sufrimiento se hacen eco asimismo las declaraciones tradicionales hechas en casi todas las culturas. Los facultativos deben insistir en actuar con plena libertad en interés de sus pacientes, independientemente de cualquier otra consideración, incluidas las instrucciones que puedan darles sus empleadores, autoridades penitenciarias o fuerzas de seguridad.
2. Consentimiento informado. Un precepto absolutamente fundamental de la ética médica moderna es que son los propios pacientes quienes mejor pueden determinar sus propios intereses. Esto requiere que los profesionales de la salud den prioridad normalmente a los deseos de un paciente adulto y competente y no a la opinión de cualquier persona con autoridad acerca de qué sería lo mejor para esa persona. Cuando el paciente esté inconsciente o por cualquier otra razón sea incapaz de dar un consentimiento válido, el profesional de salud deberá atenerse a su propio juicio acerca de cómo proteger y promover el mejor interés de la persona. La obligación de obtener el consentimiento voluntario e informado de los pacientes mentalmente competentes para cualquier examen o tratamiento. Esto significa que los pacientes necesitan conocer las consecuencias que puede tener su consentimiento o su rechazo. Por consiguiente, antes de examinar al paciente el profesional de la salud deberá explicar con toda franqueza cual es el objetivo del examen y el tratamiento. Un consentimiento obtenido por coacción o mediando la entrega de informaciones falsas al paciente no tiene valor alguno y el médico que actúe basándose en ese consentimiento estará con toda

probabilidad violando la Ética profesional. En los casos en los que el examen no tiene principalmente una finalidad terapéutica, habrá que poner mucho cuidado en asegurarse de que el paciente lo sabe y está de acuerdo con ello, y de que de ninguna forma van a salir perjudicados los mejores intereses del individuo. Cuando se trate de un reconocimiento físico con el fin de encontrar pruebas en una investigación será necesario obtener un consentimiento informado en el sentido de que el paciente comprenda factores como, por ejemplo, de qué forma van a utilizarse los datos sobre su salud obtenidos en el examen, cómo se van a conservar esos datos y quién va a tener acceso a ellos. Si este y otros puntos que son pertinentes para la decisión del paciente no se explican claramente de antemano, no será válido su consentimiento para el examen y el registro de la información.

3. Confidencialidad: El deber de confidencialidad no es absoluto y se puede suspender éticamente en circunstancias excepcionales cuando el no hacerlo podría previsiblemente provocar graves daños a personas o graves perturbaciones a la justicia. En general, el deber de confidencialidad respecto de la información identificable sobre el estado de salud de un paciente sólo puede suspenderse con la autorización expresa de éste.

Profesionales de la salud con doble obligación

Los profesionales de la salud tienen una doble obligación, una obligación principal ante el paciente de promover sus mejores intereses, y una obligación general ante la sociedad de asegurar que se haga justicia e impedir las violaciones de los derechos humanos. Los dilemas que plantea esta doble obligación son particularmente agudos entre los profesionales de la salud que trabajan para la policía, el ejército u otros servicios de seguridad, o para el sistema penitenciario. Los intereses de su empleador y de sus colegas no médicos pueden entrar en colisión con los mejores intereses de los pacientes detenidos. Todo profesional de la salud tiene el deber fundamental de cuidar a las personas a las que se les pide que examine o trate. No pueden ser obligados ni contractualmente ni por ninguna otra consideración a comprometer su independencia profesional. Es preciso que realicen una evaluación objetiva de los intereses de la salud de sus pacientes y actúen en consecuencia.

En ciertos casos los pacientes pueden negarse a dar su consentimiento para ser examinados con ese fin o para que se revele a otros la información obtenida mediante su examen. Pueden temer que haya represalias contra ellos mismos o sus familias. En tales situaciones, el profesional de la salud se encuentra ante una doble responsabilidad: ante el paciente y ante la sociedad en general, que tiene interés por asegurar que se haga justicia y que todo responsable de malos tratos sea sometido a juicio. El principio fundamental de evitar el daño debe figurar en primer plano cuando se plantean esos dilemas. El profesional de la salud deberá buscar soluciones que promuevan la justicia sin violar el derecho de confidencialidad que asiste al individuo. Las obligaciones éticas de un médico pueden variar según el contexto del encuentro entre médico y paciente y la posibilidad de que el paciente pueda libremente adoptar su decisión en cuanto a la revelación de informaciones.

Los médicos forenses tienen una relación distinta con las personas a las que examinan y, en general, tienen la obligación de comunicar objetivamente sus observaciones. El paciente tiene menos poder y capacidad de elección en tales situaciones y también es posible que no pueda decir abiertamente qué es lo que ha ocurrido. Antes de iniciar el examen, el médico forense explicar cuáles son sus funciones al paciente y dejar bien claro que normalmente la confidencialidad médica no forma parte de ellas, como sucedería en un contexto terapéutico. Es posible que la reglamentación no permita que el paciente se niegue a ser examinado, pero éste tiene la posibilidad de elegir si revela o no cuál ha sido la causa de cualquier lesión que se observe. Los médicos forenses no pueden falsificar sus informes pero deben exponer datos imparciales, incluido el dejar bien claro en sus informes que hay pruebas de malos tratos.

Los médicos de las prisiones son en primer lugar proveedores de tratamiento, pero tienen asimismo la función de examinar a los detenidos que llegan a la prisión tras la custodia policial. En esta función o en el tratamiento de personas recluidas pueden descubrir pruebas de violencia inaceptable que los propios presos no están realmente en posición de denunciar. En tales casos, los médicos deben tomar en consideración cuáles son los mejores intereses del paciente y su deber de confidencialidad frente a esa persona, pero existen también fuertes argumentos morales para que el médico denuncie la evidencia de malos tratos, ya que con frecuencia los propios presos son incapaces de hacerlo efectivamente. Cuando los presos están de acuerdo en la revelación, no existe ningún conflicto y hay una evidente obligación moral. Pero si el recluso se niega a permitir que se revele el hecho, el médico debe ponderar el riesgo y el peligro potencial para ese paciente concreto contra los beneficios que para la población penitenciaria en general y para los intereses de la sociedad puede reportar el prevenir que se perpetúen esos abusos.

Además, los profesionales de la salud deben tener en cuenta que notificar esos abusos a las autoridades en cuya jurisdicción se supone que han sucedido puede implicar riesgos de daños para el paciente o para otros, incluido "el chivato". Los médicos nunca deben poner conscientemente a nadie en peligro de represalias. No están exentos de adoptar medidas pero deben hacerlo con discreción y deben considerar la posibilidad de transmitir la información a un organismo responsable ajeno a la jurisdicción inmediata o, si ello no implica riesgos previsibles para los profesionales de la salud y sus pacientes, notificarlo de manera no identificable.

Evidentemente, si se adopta esta última solución, los profesionales de la salud deben tener en cuenta la posibilidad de que se ejerzan presiones sobre ellos para que revelen los datos que permitan una identificación o la posibilidad de que se les requisen por la fuerza los expedientes médicos. Aunque no hay soluciones fáciles, el profesional de la salud deberá guiarse siempre por el mandamiento básico de evitar el daño por encima de todas las demás consideraciones y, cuando sea posible, pedir consejo a organismos médicos nacionales o internacionales.

Práctica ética en la evaluación forense y aplicación del Protocolo de Estambul

Para Archer, (2006, citado por Echeburúa, Muñoz & Loinaz, 2011) la evaluación forense presenta diferencias notables respecto a la evaluación clínica. Al margen de que en uno y otro

caso el objetivo pueda ser la exploración del estado mental del sujeto evaluado, el proceso psicopatológico en la evaluación forense sólo tiene interés desde la perspectiva de las repercusiones forenses de los trastornos mentales, a diferencia del contexto clínico, en donde se convierte en el eje central de la intervención.

En el ámbito de la psicología forense las evaluaciones se hacen generalmente a petición de parte, dentro de una investigación legal y para el caso de las alegaciones de tortura, puede ser que se investigue la tortura como delito o como violación a derechos humanos.

La evaluación psicológica forense se encuentra con algunas dificultades específicas, como la involuntariedad del sujeto, los intentos de manipulación de la información aportada (simulación o disimulación) o la influencia del propio proceso legal en el estado mental del sujeto (Esbec & Gómez-Jarabo, 2000 citado por Echeburúa et. al. 2011)

La metodología científica a emplearse desde la psicología forense así como también la señalada en el Protocolo de Estambul implica una exhaustiva revisión y análisis de la información contenida en los expedientes judiciales y de salud previo a la realización de la evaluación como preparación de las sesiones pericial así como parte del análisis de correlación de los resultados obtenidos. La evaluación psicológica cara a cara debe realizarse independientemente de que sean recientes o no los hechos que se alegan de tortura, ya que sabemos por investigaciones que el trauma de eventos como la tortura puede producir repercusiones incluso transgeneracionales.

Los lineamientos del Protocolo de Estambul son descritos para todas las personas que realicen la entrevista en casos de alegación de tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes: juristas, médicos, psicólogos, psiquiatras, defensores y defensoras de derechos humanos o cualquier otra profesión. En estos es menester señalar que a pesar de que no se plantea textualmente no existe posibilidad de emitir una conclusión respecto a las alegaciones de tortura sin realizar entrevistas con la persona, así mismo para no es función de los profesionales de la salud determinar si los actos cometidos son tortura o malos tratos, ya que en el Protocolo son manejados como sinónimos.

La entrevista u evaluación con detenidos es muy específica, debemos considerar que la mayoría de las personas que alegan haber sido torturadas se encuentran en reclusión acusadas de delitos generalmente graves, por lo que la entrevista se debe realizar en privado, nunca estará presente en la sala de examen un funcionario de policía u otro agente de la ley. El Protocolo de Estambul, (2004) se establece que en el informe oficial se señalará, en su caso, la presencia en la sala de examen de cualquier policía, soldado, funcionario de prisiones o cualquier otro agente de la ley, sea por la razón que fuere. La presencia de estos funcionarios durante el examen puede ser motivo para descartar un informe negativo.

El Protocolo de Estambul (2004) además señala respecto del lugar de evaluación, que el profesional definirá el lugar que considere más adecuado. En ciertos casos puede ser mejor insistir en que la evaluación se haga en servicios médicos oficiales y no en la prisión o en la celda. En otros casos el preso puede preferir ser examinado en la relativa seguridad de su propia celda, si supone, por ejemplo, que los servicios médicos están vigilados, agrega que las visitas oficiales a los centros de detención en las evaluaciones no deben tomarse a la ligera,

debido a que una visita única, sin un seguimiento que garantice la seguridad ulterior de los entrevistados, puede ser peligrosa, inadvertidamente pueden poner en peligro a unos presos que quizá nunca vuelvan a ver.

Al explorar la tortura sexual y psicológica puede ser necesario que el profesional no formule ningún comentario durante una o varias visitas hasta que las circunstancias permitan que los o las detenidas pierdan el temor y autoricen el uso de sus declaraciones, para estos casos es importante la información que necesitamos obtener pero es más importante escuchar lo que la persona requiere expresar.

Otros elementos a considerar éticamente son el riesgo de nueva *traumatización*, así como los casos en que se requiera solicitar el apoyo de intérprete, en toda documentación e investigación se contemplarán las cuestiones de género, así como la indicación para canalizar a otros especialistas en caso de considerarse necesario.

Es imprescindible señalar que algunos códigos éticos establecen que las y los profesionales de la psicología se deben abstener de externar opiniones acerca de individuos a los cuales no ha valorado debidamente, en dictámenes escritos o verbales, lo que implica que con base en documentos no se puede emitir conclusiones de la presencia o ausencia de síntomas, secuelas o características psicológicas de una persona, en el ámbito forense al realizar dictámenes psicológicos que analicen otros dictámenes de documentos contenidos en expedientes únicamente se pueden hacer observaciones del procedimiento utilizado por el perito que emitió el mismo, dado que en los documentos no observamos síntomas, secuelas o características psicológicas de una persona.

Kordon et.al., (2005) menciona respecto de las sanciones a las faltas éticas de profesionales de la salud el caso en Argentina del Tribunal Ético de la Salud contra la Impunidad que se constituyó como un hecho relevante en la lucha contra la impunidad, en tanto cuestionó la posibilidad del ejercicio legítimo de la profesión médica por parte de individuos de reconocida participación en la represión, la tortura y el secuestro de niños nacidos en cautiverio durante el régimen militar. Este tribunal produjo una sanción ética a los médicos y profesionales que habían participado en la tortura y que se encontraban impunes, constituyéndose además en una instancia para la elaboración ética, grupal y social.

De acuerdo con Kordon et.al. (2005) queda aún abierta la necesidad de que las asociaciones médicas, gremiales y científicas asuman en forma permanente la responsabilidad en cuanto a la aplicación de códigos éticos. Estas instancias deberían constituir los ámbitos representativos de definiciones de ética profesional, actuando como grupos de referencia y de pertenencia en los cuales podamos apoyar nuestras decisiones individuales. Los profesionales entonces estamos interpelados en el interior de nuestra tarea: nos encontramos frente a una situación de tensión permanente entre una demanda social dominante (encargo social hegemónico) y la posibilidad, también presente de utilizar nuestros recursos a favor de otras propuestas, que intentan constituirse en propuestas o búsquedas de modificación activa de la realidad.

De lo que se trata es, de poder recuperar como sujetos sociales la dimensión ideológica de una concepción del mundo que contemple la posibilidad verdadera de transformarlo, que no defina esta posibilidad como del orden de las utopías; y poder conservar como trabajadores

de la salud mental la opción ética de poner en la medida de nuestras posibilidades nuestros instrumentos conceptuales a trabajar a favor de estos proyectos.

Conclusiones

Los aspectos de la práctica ética delimitan la evaluación psicológica forense en casos de alegación de tortura y malos tratos así mismo los lineamientos del Protocolo de Estambul, que sirven como marco referencial a nivel internacional en estos estudios.

Como profesionales de la salud la reflexión es en torno al compromiso social que nos corresponde al realizar un estudio en casos de alegaciones de tortura, sabemos que estas violaciones graves a los derechos humanos son delitos de lesa humanidad que los Estados Latinoamericanos minimizan o niegan por ser responsables directos de estos, incluso no en todas las alegaciones de tortura se inicia una investigación legal sobre los hechos, así las víctimas de tortura y malos tratos al momento que llegan a una documentación médica y psicológica han librado obstáculos y trabas de los sistemas legales (penales) que buscan por un lado no investigar (no trabajar) y por otro, continuar con los patrones institucionales de impunidad.

El papel de las y los psicólogos en estos y todos los casos forenses es el de estricto apego a la norma ética internacional y nacional, además de mantener una independencia intelectual de las condiciones contractuales al ser peritos oficiales adscritos a las instituciones del Estado como establece el mismo Protocolo de Estambul (2004) cualesquiera que sean las circunstancias de su empleo, todo profesional de la salud tiene el deber fundamental de cuidar a las personas a las que se le pide que examine o trate. No pueden ser obligados ni contractualmente ni por ninguna otra consideración a comprometer su independencia profesional. Es preciso que realicen una evaluación objetiva de los intereses de la salud de sus pacientes y actúen en consecuencia.

Las Universidades y en este caso sus docentes, debemos asumir la corresponsabilidad en contribuir a la solución de los problemas sociales, por lo que se hace necesario propiciar el estudio y concientización de la práctica ética en la intervención de la psicología en casos de tortura, establecer espacios de diálogo que permita analizar los errores en las prácticas éticas del profesional de la psicología a través de los procesos históricos de Latinoamérica así como las consecuencias de las mismas.

Debemos asumirnos como agentes de cambio dado que otro mundo es posible, concientizar(nos) sobre nuestra responsabilidad por el bienestar de la persona con la que trabajamos desde nuestra profesión, esto a veces va implicar romper con pautas institucionales y temores individualistas establecidos por las estructuras de poder, que no deben ser una imposición al profesional como a la fecha sucede.

Es prioridad generar mecanismos de observación, seguimiento y sanción a las malas prácticas éticas psicológicas en todas las áreas desde las Universidades y las instancias ocupadas de Colegiar a las y los psicólogos en cada país y las redes internacionales de vinculación entre profesionales de la salud así mismo generar alternativas de apoyo y protección para las y los

profesionales que cumpliendo a su deber ético denuncian y/o comunican las actuaciones contrarias a la ética, abusivas inadecuadas o peligrosas para la salud de los pacientes realizadas por colegas u otros profesionales.

Finalmente el acceso a la verdad y a la justicia en los casos de alegaciones de tortura y malos tratos con base en una práctica ética adecuada y con los lineamientos de Protocolo de Estambul cumple varios roles psicosociales, uno de los más importantes es el favorecer un clima social de seguridad, así mismo permite paulatinamente acabar con la impunidad y desde nuestra profesión psicológica debemos contribuir en ello, como señala Antillón, (2009) son precisamente las experiencias latinoamericanas las que demuestran que la verdad y la justicia son necesarias para restablecer la organización psíquica a nivel individual, la construcción del tejido social y de un proyecto colectivo a futuro incluyente, por eso forman parte de una reparación integral.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pretextos.
- Antillón, X. (2009). Informe sobre el impacto psicosocial del feminicidio en el caso de Paloma Angélica Escobar Ledezma. El brillo del sol se nos perdió ese día. México: CMDPDH.
- Arendt H. (2004). *Los Orígenes del totalitarismo*. México: Taurus.
- Calloni, S. (2001). Operación Cóndor, pacto criminal. México: La Jornada.
- Calveiro, P. (2006). La decisión política de torturar. En Subirats, E. (ed.) "Contra la tortura". México: Fineo.
- Echeburúa, E., Muñoz, JM. & Loinaz, I. (2011). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11() 141-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33715423009> Extraído el 10/02/2016
- FEMOSPP. Fiscalía especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado. (2006). Informe parcial Procuraduría General de la República PGR. México. Disponible en: <http://www.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB180/index2.htm>.
- Figueroa, Carlos (1999). Los que siempre estarán en ninguna parte. México: GAMCIIDH.
- Izcurdia, Ma. A. & Maris, S. (2013). "Ética y pericia psicológica". Recuperado de <http://psicologiajuridica.org/archives/2848> Extraído el 23/04/16.
- Kordon, Diana, Edelman, Lucila, Lagos, Darío, & Kesner, Daniel. (2005). Efectos psicológicos y psicosociales de la represión política y la impunidad. De la dictadura a la actualidad. Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004). Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Protocolo de Estambul. Serie de Capacitación profesional N° 8/Rev.1. Nueva York y Ginebra.

Subirats, E. & Calveiro, P. (2006). *Contra la tortura: Cinco ensayos y un manifiesto*. Monterrey, México: Editorial Fineo.

Traverso, E. (2002). *La violencia nazi*. Buenos Aires, FCE.

PRECARIZAÇÃO E TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: QUANDO A REGRA SE TORNA EXCESSÃO

Assuncao-Matos, Alfredo⁵⁹

Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ)

Rio de Janeiro, Brasil.

Introdução

A qualidade do ambiente organizacional tem sido tema de discussões em diversas áreas. Existem vários estudos sobre como manter funcionários motivados e produtivos por longos períodos e assim garantir a permanência das organizações nos dias atuais.

Segundo Alvarez, (1996) muito tem-se falado em como motivar empregados e o que se pode obter de benefícios com a adoção de políticas de incentivo, que visam a qualidade de vida dos empregados. Questiona-se, também, se esta mesma preocupação aumentará a produtividade dos mesmos. Acentuam-se, assim, os modelos produtivos pautados pelo pensamento único do produtivismo que não reconhece diferenças e se aproxima perigosamente das ambições totalitárias, com graves efeitos para as organizações sociais e, em escala mais ampla, para a preservação ambiental e a saúde das pessoas. Segundo Antunes (2002), as transformações observadas no mundo do trabalho contaminaram as práticas políticas e as formas de representação sindical, com profundas repercussões na subjetividade dos trabalhadores.

Paradoxalmente, nos discursos de muitos governantes e gestores de organizações procura-se acentuar os princípios de uma ordem democrática e participativa, voltada para os interesses coletivos, mas que nada mais fazem do que dissimular práticas de acumulação crescente de capital e de controle. Tais práticas demandam a permanente flexibilização dos modelos

⁵⁹ Professor substituto de Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do curso de extensão Psicologia e Saúde do trabalhador, curso ministrado na UFRJ, abordando temáticas referente à Psicologia do Trabalho, Psicodinâmica do Trabalho e Saúde do Trabalhador. Possui graduação em Administração de Empresas com foco em Gestão de Negócios pela Faculdade Promove de Minas Gerais (2008). Pós-graduação concluída (2014) em MBA Desenvolvimento Avançado de Executivos em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - bolsista CAPES. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - bolsista CNPq. alfredoassuncao17@gmail.com

produtivos, com efeitos severos na precarização dos direitos e na vida dos trabalhadores (Ferreira, 2009; Dejour S, 2004).

Outra pergunta se faz necessária: Será que através das respostas dos questionamentos de Silverttein (2009), conseguiremos de forma eficiente implementar essas respostas em empresas que trabalham com terceirização de serviços, afim de conseguir manter funcionários motivados ou identificar o que motiva a grande maioria deles?

Segundo Feeny (1998) em se tratando de terceirizados, este é um tópico praticamente inexistente nas pautas de reunião dos executivos da empresa. Pois, um dos principais objetivos da adoção ao sistema de terceirização é justamente não se preocupar com a dinâmica no controle de gestão dos terceirizados, assim como diminuição dos custos. Entende-se, deste modo, que a presença de trabalhadores terceirizados não afeta o comprometimento dos demais trabalhadores e da empresa como um todo. É exatamente esta a hipótese que, com este projeto, pretende-se refutar; pois tal entendimento faz com que alguns aspectos básicos quanto à motivação de pessoas sejam ignorados nas situações relativas à gestão dos profissionais terceirizados.

[...] torna-se evidente o quadro de precarização do trabalho e do emprego nas empresas subcontratadas, especialmente quando considera-se também outros indicadores avaliados, tais como: a) o nível mais baixo de qualificação de mão-de-obra juntamente com a falta de treinamento; b) os níveis de remuneração mais baixos em relação às empresas contratantes; c) o descumprimento das obrigações trabalhistas mais elementares, como o registro de empregados . (Miranda, 2004, p.11).

Quando falamos em liderança, dificilmente pensamos de forma igualitária. O termo liderança possui um conceito vasto e cada individuo pensa em liderança de uma forma diferente, ou até mesmo próxima. O que sabemos é que para se obter sucesso e para que as organizações se tornem bem sucedidas, precisamos de pessoas que as dinamizem e as tornem eficazes. Pois bem, o líder tem esse papel dentro da organização. De acordo com Terry (1960), a liderança é a atividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos do grupo, ou seja, o líder e seus seguidores, são os responsáveis que focam em seus objetivos e os tornam concretos.

São várias as definições de liderança, portanto, é difícil definir o que é liderança. Os conceitos são ambíguos pois não ha uma diferenciação entre liderança e processos sociais de influência. Além disso, o termo liderança foi retirado do vocabulário comum e incorporado sem redefinição no campo científico, pois tem sido objeto de estudo frequentemente.

Observaremos ao decorrer deste estudo que a liderança quando bem utilizada, é um dos principais fatores para as empresas. De acordo com o ServiSEBRAE⁶⁰, no Brasil são criadas mais de 1,2 milhão de novas empresas formais, sendo desse total 99% de Micro e Pequenas empresas e Empreendedores Individuais. Ainda segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o índice de sobrevivência destas empresas estão

⁶⁰Disponível em:http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Sobrevivencia_das_empresas_no_Brasil_2011.pdf. Acessado em: 24 Fev.2015.

aumentando. Os dados mostram que de cada 100 empresas, 73 sobrevivem aos primeiros 2 anos de atividade. De acordo com Terry (1960) essa melhora no índice de sobrevivência se deve a vários fatores, sendo um deles a diferença que o líder faz dentro das organizações, ao contrário que a maior parte dos malogros pode ser atribuída diretamente a uma gestão/liderança ineficaz.

O discurso do processo de terceirização como ferramenta de gestão

O fenômeno da terceirização originou-se nos Estados Unidos, logo após a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Hoje, a terceirização configura-se como uma técnica moderna de administração direcionada ao enxugamento das estruturas gerenciais, constituindo-se em uma prática integrante das novas formas de gestão, como a formação de redes organizacionais e de parcerias, que permitem às empresas concentrarem-se em suas atividades-fim (SILVA, 1997).

A terceirização, também denominada mundialmente de *Outsourcing* que - traduzindo do inglês significa “fonte de fora” – configura-se um processo pelo qual a empresa opta em concentrar esforços no seu *Core Business*⁶¹, podendo focar mais no mercado, tornando-se assim mais competitiva nestes tempos de globalização.

Segundo Queiroz (1998) é uma técnica da administração que possibilita o estabelecimento de um processo gerenciado de transferência, a terceiros, das atividades acessórias e de apoio ao escopo das empresas que é a sua atividade fim, permitindo a estas se concentrarem no seu negócio, ou seja, no objetivo final.

Dentre todas as possibilidades de inserção da terceirização no mercado, podemos dizer que:

[...]“A terceirização é uma tecnologia de administração que consiste na compra de bens e/ou serviços especializados, de forma sistêmica e intensiva, para serem integrados na condição de atividade-meio à atividade-fim da empresa compradora, permitindo a concentração de energia em sua real vocação, com intuito de potencializar ganhos em qualidade e competitividade.” (Fontanella, 1994, p.19)

Transferir as atividades para fornecedores especialistas, consequentemente detentores de um tecnologia moderna e própria, libera a empresa contratante para concentrar seus esforços gerenciais em seu negócio principal, preservando e evoluindo em qualidade e produtividade, reduzindo custos e ganhando em competitividade.

Através destes conceitos, pensamos então que toda empresa terceirizada deva encontrar-se apta a desenvolver um trabalho de excelência nas organizações a que irão prestar o serviço. Já que prática da terceirização não é novidade no mundo dos negócios e está relacionada com a qualidade, a competitividade e a produtividade. Com a terceirização, a empresa concentra-se no seu produto estratégico, naquilo que é capaz de fazer melhor, com competitividade e

⁶¹ Traduzindo o termo do inglês significa “núcleo de negócios” é a atividade fim da empresa, onde ela deve focar toda a sua estratégia. O seu principal objetivo é que a empresa consiga explorar melhor a sua vantagem competitiva.

maior produtividade. As tarefas secundárias e auxiliares são realizadas por empresas que se especializaram de maneira mais racional e com menor custo. (Faria, 1998).

Verificamos que Batista (1994), aponta que um indivíduo que se identifica culturalmente com a organização a que pertence somará esforços para que os objetivos organizacionais sejam alcançados. De maneira inversa, um indivíduo que não se identifica culturalmente com a organização a que pertence ou cuja identidade cultural começa a ser desvirtuada da identidade cultural dos demais membros, começará a desenvolver, consciente ou inconscientemente, esforços cada vez menores ou até mesmo negativos para a consecução dos objetivos organizacionais. Assim, a perda da identidade cultural por parte de determinados membros configura-se como um processo negativo para o desenvolvimento da organização.

Escolhemos estudar o líder e a motivação dentro das organizações que terceirizam seus serviços pelo fato de supostamente identificarmos vantagens mercadológicas quando tratamos de mão de obra terceirizada. A crescente competitividade e a grande dificuldade que as empresas enfrentam em se manterem no mercado globalizado faz com que sejam reconhecidas diversas vantagens neste processo.

Na concepção de Araújo (2009), os principais benefícios da terceirização são as razões de ordem financeira: redução dos custos passíveis de enxugamento e economia na utilização dos recursos da empresa; razões de ordem tecnológica: a contratada disponibiliza à contratante todas as inovações tecnológicas que surgem no mercado; Razões competitivas: a empresa que adere ao *outsourcing* torna-se mais ágil se concentrando nas questões realmente significativas; Excelência operacional: concentração no essencial à evolução competitiva da empresa, sem abrir mão da qualidade nas atividades contratualmente delegadas; Competência no negócio: a procura de maior competência no negócio justifica a entrega de funções de apoio, que pouco ou nenhuma intimidade têm com os negócios da empresa, caracterizando o mais forte benefício.

Para Araújo (2009), outros benefícios da terceirização estão atrelados a: Redução imediata dos custos e riscos, inerentes à execução dos processos que são transferidos; Contínua e permanente atualização tecnológica, sem necessidade de investimento (que fica a cargo da contratada); Concentração nos esforços estratégicos; Desburocratização; Alívio para a estrutura organizacional; Maior eficácia organizacional; Mais qualidade para o serviço delegado e produto final da empresa; Mais flexibilidade para a empresa enfrentar adversidades ambientais; Mais agilidade decisória e administrativa; Simplificação na produção; Economia (redução) de equipamentos, recursos humanos, materiais, instrumentais e financeiros; Incremento na produção, a partir do momento em que a empresa pode se dedicar às suas atividades principais; Liberação de espaço na empresa; Criação de ambiente mais propício ao surgimento de inovações; Formalização de parcerias; Valorização profissional; Estabelecimento de novas micro, pequenas e médias empresas; e Redução da dependência da comunidade em relação à empresa.

Após a apresentação destes fatores favoráveis à terceirização, cria-se um outro questionamento: Como identificaremos situações que podem motivar ou desmotivar os trabalhadores? Levaremos em consideração que motivação é algo singular, o que motiva um trabalhador, não necessariamente motiva os outros. Porém, alguns fatores possuem apelo

mais amplo que faz com que todas as pessoas (ou a maior parte delas) reajam a estes de forma positiva ou negativa. Acreditamos também que a resposta a esta pergunta seja ampla, com infinidades de situações e respostas, porém vamos identificar as que consideramos principais e que de certa forma servem de inspiração para as demais.

A pergunta que nos fazemos é: Quem está no comando para que haja o foco? Como os objetivos serão alcançados? Como fazer que trabalhadores permaneçam motivados, produzindo mais e com maior qualidade? Acreditamos então que alguém fazer a diferença no desempenho de uma organização: O líder.

O papel do líder e suas implicações

Um dos disparadores deste texto se iniciou da minha vivência de 10 anos no mercado privado, como trabalhador terceirizado. Neste período pôde-se perceber o sofrimento da grande parte destes trabalhadores, observar a forma como o trabalho se precarizava diante dos olhos de todos. Percebeu-se também como alguns trabalhadores se submetiam a determinadas normas e regras das empresas, a fim de satisfazer o empregador.

[...]Em outras palavras, a precariedade não atinge somente os trabalhadores precários. Ela tem grandes consequências para a vivência e a conduta dos que trabalham. Afinal, são seus empregos que se precarizam pelo recurso possível aos empregos precários para substituí-los, bem como às demissões pelo mínimo deslize [...] assim, convém preferir o termo precarização a precariedade. (Sennet, 2009, p.50-51)

Durante praticamente todo meu trajeto por estas empresas, ocupava um cargo de chefia/liderança e estava inserido dentre os profissionais que possuíam qualificação, o que me diferenciava da grande massa que ocupavam cargos onde não se exigia qualificação técnica, somente o ensino médio 2ª grau.

Dentre várias questões que problematizei nestas empresas, algumas sempre tendem a nos afetar mais profundamente, uma delas é como as lideranças não são preparadas para exercerem seus papéis de direcionadores e como alguns trabalhadores não se importam com qualquer tipo de assédio, pois por não possuírem qualificações e conhecimentos técnicos, ou então por estarem acostumados a viverem à margem das “coisas/situações” não se afetam pelo estado “indiferente/desafetivo” de seus líderes.

Falaremos das lideranças organizacionais, tipos de líderes, quais as competências necessárias para ser/se tornar um líder. Enquanto líder, exercemos uma liderança participativa liberal, onde sempre que possível, conseguimos dar voz as equipes, sem medo de ser destituído do cargo ou coisa assim. Líderes conseguem retirar o véu do preconceito de que pessoas não qualificadas não possuem boas ideias ou não possam opinar somente pelo fato de ainda no terem estudado algo mais técnico. Sempre acreditei que o empirismo e o carisma, tornava o trabalho melhor, mais assertivo, menos árduo e consequentemente trazia consigo resultados mais positivos. Acreditava na equipe como sendo algo que pudesse somar e diariamente exercia a função de ouvir, demandar e dialogar.

Fato é que muitas vezes eu não percebia atitudes de diálogos dos meus pares com os seus subordinados, muito pelo contrário, a liderança (nem todas, mas em sua grande maioria) era autocráticas, não participativas. Via o assédio moral acontecer diariamente sem que o trabalhador percebesse. Estudar a satisfação destes trabalhadores terceirizados e não qualificados, me desperta a esperança de poder, com esta pesquisa, auxiliá-los no seu dia a dia a melhorar suas condições e suas formas de trabalhar.

O mundo do trabalho aliado as tecnologias existentes tem se modificado muito rapidamente e por diversas vezes este processo contínuo de mutação faz com que as pessoas e as empresas se distanciem do seu real objetivo. Muito se discute sobre como organizações bem-sucedidas de organizações malsucedidas. De acordo com Drucker (1954) os líderes são o recurso mais escasso dentro de uma organização.

Muito se discute o que é ser um bom líder, como um líder deve se comportar, quais competências e habilidades um líder deve possuir. Vários são os estudiosos que abordam este tema. Para Kotter (1990) a liderança é o enfrentamento da mudança; Os líderes estabelecem direções através do desenvolvimento de uma visão do futuro, depois engajam as pessoas comunicando-lhes essa visão e inspirando-as a superar os obstáculos. Para Terry (1960) liderança é a atividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos de grupos.

Começamos a pensar que a figura do líder tende a se basear exclusivamente na possibilidade de alcançar resultados surpreendentes por meio das pessoas, além de deter uma capacidade de aprendizagem constante, entendendo nos desafios as oportunidades para alcançar o sucesso. Quando falamos em liderança, não podemos deixar de mencionar as Teorias de Liderança. São várias as teorias conhecidas atualmente: teoria dos Traços de Liderança, teorias Comportamentais, teoria das Contingências, teoria Situacional de Hersey e Blanchard, teoria da Troca entre Líder e Liderados, teoria da Meta e do Caminho e teorias Neocarismáticas. Iremos destacar apenas duas destas teorias, a teoria de Traços de Liderança e teorias Comportamentais.

De acordo com Robbins (2002), a teoria dos Traços de Liderança busca no indivíduo traços sociais, físicos, intelectuais ou de personalidade que diferenciem líderes de liderados; Realiza uma investigação sobre possíveis traços que diferenciariam líderes de liderados. Esta teoria concluiu que não existe um perfil ou características comuns entre os líderes, logo, não pode ser reconhecida como única e verdadeira. Acredita-se que alguns traços podem aumentar a probabilidade de sucesso de um líder, mas nenhum deles é garantia de sucesso(ex: o sujeito ser altamente flexível); Se a teoria dos Traços estiver correta, os líderes são natos, como por exemplo: Traços de personalidade como os da Margareth Thatcher – enaltecida pela capacidade de liderança, descrita como: confiante, determinada e decidida.

Nas Teorias Comportamentais de Liderança, segundo Robbins (2002), os comportamentos específicos diferenciam os líderes dos liderados; Se existissem comportamentos específicos que identificassem os líderes, a liderança poderia ser ensinada; Estudos em Ohio buscaram identificar dimensões independentes do comportamento do líder e chegaram a 2 dimensões: *Estrutura de Iniciação*, ou seja, um líder é capaz de definir e estruturar seu próprio papel e dos seus liderados na busca dos objetivos e a *Estrutura de Consideração* onde um líder é capaz

de manter relacionamentos de trabalho caracterizados por confiança mútua, respeito às ideias dos funcionários e cuidado com os sentimentos deles.

Estudos em Michigan identificaram características comportamentais dos líderes que relacionavam com o desempenho eficaz, podendo o líder ser orientado para o Funcionário ou para a Produção. Quando o *líder é orientado para o Funcionário*, se enfatiza as relações interpessoais e quando o *líder é orientado para a Produção* se enfatiza aspectos técnicos e práticos do trabalho. Esta pesquisa concluiu que quando o líder é voltado para o Funcionário ha um aumento na produtividade e maior satisfação com o trabalho, já na liderança por Produtividade esse índices são não satisfatórios.

Atravessamento dos temas: liderança-terceirização

De acordo com Herzberg (2003, livre tradução), o oposto de satisfação profissional não é a insatisfação no trabalho, mas, sim, não a satisfação no trabalho, e da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é a satisfação no trabalho, mas não há insatisfação no trabalho.

Em um estudo recente, Sirota, Mischkind e Meltzer apud Silverstein (2009) identificaram as três principais metas que os trabalhadores procuram atingir em uma organização. *Camaradagem* - que seria uma relação de cordialidade com os colegas; *Realização* - ter orgulho daquilo que faz, assim como ser reconhecido por isso e através do trabalho ter possibilidades de crescimento; *Igualdade* – bons benefícios, segurança no emprego e salários nivelados. A conclusão do estudo dos autores afirma que em caso de uma entre as três metas encontrar-se ausente, a motivação diminuirá drasticamente.

Consideramos também dois tipos de fatores que podem influenciar negativamente a motivação do trabalhador: os fatores internos e externos. Fatores que influenciam negativamente como falta de recursos financeiros, problemas de relacionamento, problemas de saúde na família ou no círculo de amigos, – são considerados externos. Fusões, criação de metas inatingíveis, remanejamento de setores/reorganização, aumento da carga de trabalho, desacordo entre colegas, preconceitos de todas as formas – são considerados internos.

Outro ponto importante a se observar é que não devemos presumir que salários competitivos sejam fatores motivacionais ou que funcionários com qualquer tipo de deficiência sejam tratados de forma diferente. De acordo com Martins, Assunção-Matos e Bicalho (2011), espera-se que o trabalhador que possua qualquer tipo de deficiência, consiga alcançar melhores condições para o seu desenvolvimento profissional, para que assim aumente e reforce o seu nível competitivo no mercado, conseguindo uma abertura maior dentro das empresas.

O trabalhador antes de se tornar totalmente desmotivado apresenta alguns sinais de desmotivação como:

[...] “aumento de faltas no trabalho, falta de atenção a detalhes, tédio evidente, falta geral de entusiasmo, comportamento excêntrico, distração e preocupação óbvia, explosões de temperamento, conflitos com colegas, área de trabalho desorganizada e linguagem corporal negativa, mudança de atitude de cooperativa para negativa, esforço mínimo d parte de um funcionário que antes

realizava além do exigido, silencio e isolamento de um funcionário que antes interagía regularmente com um colega”. (Silverstein, 2009, p.77-83).

A situação se agrava ainda mais quando tratamos de funcionários terceirizados. Em sua grande maioria não são vistos como agentes de mudanças, sofrem o preconceito da desqualificação sem antes mesmo provar a sua qualidade da força de trabalho. Sem contar a desprezo e a forma na tratativa de alguns líderes.

Acreditamos que para manter um alto índice de motivação entre os membros da equipe devemos inserir no grupo práticas inteligentes, aceitar sugestões sempre que possível, preparar-se para reações diferentes aos estímulos motivacionais, deixar os empregados assumirem responsabilidades, após um bom resultado reconhecer com frequência o esforço, oferecer um plano de oportunidades ou uma boa política de cargos e salários (buscando igualdade – salários justos, benefícios e segurança), utilizar frases como- “eu gostaria que” no lugar de frases com ameaças veladas “ou você faz do meu jeito ou então rua”, “se você não”, manter um bom fluxo de comunicação que vise alcançar todas as esferas da empresa, criar um ambiente de confiança, buscar identificar os motivadores de cada um, não manter um funcionário no mesmo cargo por muito tempo, oferecer oportunidades de aprendizagem e progresso, transforme os funcionários em parte da uma equipe e estimule a cooperação, tente adaptar seu estilo de liderança sempre que possível, esteja sempre um passo a frente dos seus funcionários, faça elogios públicos e deixe as críticas para ambientes confidenciais, ouça, entenda, reconheça, recompense e atribua desafios, dê feedbacks sempre que necessário e de forma correta, facilite as discussões construtivas e aja como mediador, crie fortes relações de trabalho e sempre que percebido a falta de motivação, não deixar de abordar o trabalhador afim de reverter tal situação. (Silverstein, 2009).

Praticamente todos os processos de terceirização são regidos por um contrato entre duas partes. Dentre todas as cláusulas, temos uma que diz respeito ao efetivo de mão de obra e sua qualificação mínima. Logo, temos a necessidade de manter um efetivo tanto para cumprimento de contrato tanto para a realização das tarefas diárias designadas a cada um. Esta questão nos faz pensar na discrepância existente entre o que é contratado e o que é necessário para que se atinja um bom funcionamento e conseqüentemente um bom ambiente organizacional, pois existe a necessidade de manter os colaboradores com níveis motivacionais e de comprometimento que os permita desenvolver-se como profissionais que são e utilizar todas as suas experiências a favor de uma melhoria contínua.

O mundo de hoje necessita que as empresas estejam focadas em seus objetivos e que a cada dia precisam produzir mais e melhor, a partir das análises de Sá (1997), a terceirização ganha importância em um momento em que as empresas precisam racionalizar recursos, redefinir suas operações, funcionar com estruturas mais enxutas e flexíveis. Assim, ela se apresenta como um dos instrumentos de auxílio à reestruturação organizacional, ao incremento da produtividade e da competitividade e à busca da identidade e comprometimento com a vocação da empresa.

Os gestores devem ser transparentes, inovadores, pensar em alternativas criativas e de preferência de baixo custo. O líder deve olhar para dentro da organização, pois seu melhor cliente é seu liderado, se atendermos a necessidade dele, teremos como resultado um trabalho

motivado, comprometido e de resultados positivos. Os gestores que valorizam as opiniões de seus liderados, caminhando ao lado e não a frente, encontrará de uma forma mais eficiente as soluções para os problemas.

Nos últimos quarenta anos ocorreram transformações sem precedentes no mundo do trabalho. A razão econômica se impôs ainda mais à razão política e ampliaram-se as diversas operações de uma guerra econômica globalizada. Vencer essa guerra garantiria a liberdade e a sobrevivência das nações e das organizações. A racionalidade econômica tornou-se a justificativa para as estratégias de controle e as práticas gestionárias das empresas que se desdobram para o âmbito dos governos e do campo social, e também da vida dos trabalhadores e dos demais cidadãos.

Acentuam-se, assim, os modelos produtivos pautados pelo pensamento único do produtivismo que não reconhece diferenças e se aproxima perigosamente das ambições totalitárias, com graves efeitos para as organizações sociais e, em escala mais ampla, para a preservação ambiental e a saúde das pessoas. Segundo Antunes (2002), as transformações observadas no mundo do trabalho contaminaram as práticas políticas e as formas de representação sindical, com profundas repercussões na subjetividade dos trabalhadores.

Paradoxalmente, nos discursos de muitos governantes e gestores de organizações procura-se acentuar os princípios de uma ordem democrática e participativa, voltada para os interesses coletivos, mas que nada mais fazem do que dissimular práticas de acumulação crescente de capital e de controle. Tais práticas demandam a permanente flexibilização dos modelos produtivos, com efeitos severos na precarização dos direitos e na vida dos trabalhadores (Ferreira, 2009; Dejours, 2004).

Nesta linha, Antunes (2002) ressalta o desenvolvimento de modelos de produção flexível, caracterizados por: foco nas demandas dos mercados; produção just in time; criação de estruturas horizontalizadas; organização do trabalho baseada em equipes e projetos; surgimento de controles de qualidade e, por fim, a terceirização de parte da força de trabalho.

Neste capítulo, abordamos as reverberações do capitalismo flexível na precarização do trabalho, com ênfase para a flexibilização e a precarização dos direitos dos trabalhadores, que têm nos processos de terceirização uma das suas formas mais significativas e, por fim, ressaltamos algumas ações de mobilização e resistência dos trabalhadores diante dessas crescentes adversidades.

Acumulação flexível e guerra política pela preservação dos direitos trabalhistas. Com base em Antunes (1999), vemos que a acumulação flexível do capital está voltada de forma prioritária para a produção de mercadorias e a valorização do capital, e o quanto estes movimentos têm resultado em diversas transformações no mundo do trabalho, impactando diretamente o cotidiano do trabalhador.

Surgem novos setores e formas de prestação de serviços, além de ações voltadas para a inovação e a redução desenfreada de custos em diversos setores: comercial, tecnológico e organizacional (Antunes, 2002). Em contraponto à rigidez dos modelos produtivos tradicionais (especialmente aqueles ancorados no modelo fordista, que não foram inteiramente

abandonados), encontramos o progressivo desenvolvimento de formas gestionárias pautadas na flexibilização dos processos de trabalho.

Com base nesta lógica produtivista, foi sendo reduzida a quantidade de empregos formais (pois passa a ser dispendioso manter determinados tipos de trabalhos) e aumentou a valorização da escolarização e da qualificação. Uma parte significativa destas mudanças deve-se à ampliação do uso intensivo da tecnologia, que tende a excluir os trabalhadores com baixa escolarização e que possuem maior dificuldade para interagir com a parafernália dos recursos tecnológicos (Mészáros, 2004).

De acordo com Dejours (1999), a precarização do trabalho produz efeitos muito graves para os trabalhadores, entre os quais se destacam: intensificação do trabalho e o consequente aumento do sofrimento subjetivo; neutralização das mobilizações dos coletivos de trabalhadores; silenciamento, cegueira e surdez dos trabalhadores pois, para resistir no emprego, convém fechar os olhos e reduzir a sensibilidade aos sofrimentos e às injustiças praticadas contra os trabalhadores.

Os efeitos da flexibilização e de submissão a condições precárias do trabalho são também evidenciados por Boltanski e Chiapello (2009), quando ressaltam como característica importante do trabalhador assalariado, por um lado, a “liberdade” para recusar-se a trabalhar em condições precárias que lhes são propostas. Por outro lado, as empresas podem se recusar a empregar o trabalhador que demande condições dignas de trabalho. Essa relação de forças, bastante desigual, pode produzir situações nas quais restam poucas opções aos trabalhadores a não ser a submissão voluntária.

Como exemplo, encontramos a situação dos trabalhadores mais velhos - detentores de conhecimentos práticos adquiridos a partir das experiências de vida no trabalho – que “perdem valor”, pois o conhecimento adquirido e enraizado no corpo pode atrapalhar a implementação de mudanças, além de torná-los resistentes à aceitação de qualquer forma de trabalho. No contexto da flexibilização do trabalho, no entanto, , valoriza-se a flexibilidade jovial, a maleabilidade em assumir riscos muitas vezes inaceitáveis, a capacidade de trabalhar em condições piores e em aceitar a submissão imediata e sem questionamentos (SENNETT, 2009). Para os trabalhadores mais velhos, assim, resta a submissão ou o desligamento do trabalho.

A lógica do lucro exerce pressão para renovações e mudanças intensas, não somente em nome da sobrevivência, mas também da busca incessante de ganhos de competitividade e produtividade, que resultam, entre outros efeitos significativos, na redução de direitos trabalhistas árdua e historicamente conquistados. Exemplo recorrente dessas grandes mudanças é o do setor bancário. A abertura do mercado aos bancos estrangeiros, na década de 1990, tornou o setor mais competitivo, mas provocou sérias consequências para os trabalhadores:

[...] Houve redução de 20% na quantidade de bancos no país, com decréscimo maior nos bancos públicos. Para reduzir custos, investiram em automação, tecnologias de autoatendimento, programas de Qualidade Total, terceirização, fusão de postos de trabalho, redução de níveis hierárquicos e incremento de

postos de atendimento. [...] De 1993 a 1999, os bancos públicos reduziram quase 50% dos funcionários. Os programas de demissão voluntária resultaram no afastamento de milhares de trabalhadores e foram marcados pelo signo da violência, pela “cultura do medo” e vividos como verdadeira traição (Ferreira, 2009, p.66-67).

As novas formas de organização do trabalho podem precarizar e modificar radicalmente as relações e condições de trabalho. Para Mészáros (2004), a classe trabalhadora menos favorecida (normalmente com baixa escolarização) ingressa no mercado informal e nos trabalhos precarizados e terceirizados, enfraquecendo suas possibilidades de inserção no mercado formal. Tais trabalhadores possuem menor espaço no mercado de trabalho, pois têm dificuldades em se capacitar, tendo que se submeter assim aos trabalhos mais precarizados.

A informalização expandiu e deu força às empresas na negociação com os trabalhadores, que buscam inserção no mercado formal, com redução de salários e benefícios, ampliação do individualismo, fragmentação dos coletivos e, conseqüentemente, despolitização da classe trabalhadora (Antunes, 1999). O trabalho, assim, torna-se ainda mais complexo e indefinido.

Para Sennett (2009), os trabalhadores que sobrevivem no mercado de trabalho ficam à espera dos próximos cortes, produzidos como que a golpes de machado, e não se sentem exultantes por não terem sido demitidos. Nunca se sabe quem serão os próximos nas listas de demissões, especialmente porque os discursos das organizações muitas vezes são dissonantes com suas práticas.

Com essa perspectiva, Dejours (2004) mostra que costumam existir diferenças significativas entre o discurso e a prática, entre o que se diz e o que se faz e também entre o trabalho esperado e o realizado. Esta discrepância ocorre em todos os níveis das atividades, especialmente quando se considera a discrepância entre a organização formal e organização informal do trabalho. Essa discrepância constitui um campo de tensões privilegiado para análise das situações de trabalho, especialmente quando se busca compreender os aspectos produtores da precarização que resultam em atentados à dignidade e à saúde dos trabalhadores.

[...] o real é aqui entendido como aquilo que, na experiência do trabalho, se dá a conhecer ao sujeito por sua resistência ao domínio, ao *savoir-faire*, à competência, ao conhecimento e até à ciência. A experiência do real no trabalho se traduz pelo confronto com o fracasso. Tal fracasso tanto pode ser concernente à ordem material das máquinas, das ferramentas, das instalações, quanto à ordem humana e social. Para os que têm como tarefa dirigir os homens, o fracasso imposto ao *savoir-faire* gerencial pela resistência psíquica à mudança, pela insubmissão, a indisciplina, as greves etc. está ligado ao real (no caso, o "real do social"). Na atualidade, o real no trabalho é objeto de uma negação generalizada, tanto por parte dos teóricos quanto dos gestores e até da comunidade científica (Dejours, 1999, p.61).

Para Sennett (2009), as relações de trabalho são afetadas por uma falsa flexibilização e por condições tecnológicas de trabalho, pois o discurso sobre a flexibilização e as novas

tecnologias na prática (ou no real do trabalho) muitas vezes não estão a favor das boas condições de trabalho. Isso produz a sensação ilusória de que as condições de trabalho estão melhores, quando efetivamente não estão. Há uma distância significativa entre o prescrito e o real, que produz um campo de tensionamentos muitas vezes intransponível para os trabalhadores. A organização do trabalho que não oferece aos trabalhadores condições e motivos para se comunicar e compartilhar experiências com os outros não sustenta sua legitimidade por muito tempo.

A precarização do trabalho acarreta outro aspecto bastante importante a ser considerado na vida dos trabalhadores: o sofrimento no trabalho. Entre os grandes produtores de sofrimento, estão as adversidades no trabalho, entre as quais a precarização ocupa lugar de destaque.

O sofrimento não é uma vivência que pode ser excluída das situações de trabalho. É inevitável diante dos desafios que constantemente se apresentam no trabalho. Não é necessariamente patogênico, indicativo de processos de adoecimento em curso. Para Dejours (2004), o sofrimento é, ao mesmo tempo, impressão subjetiva do mundo e origem das ações de transformação do mundo. Enquanto afetividade, o sofrimento é a origem da inteligência que parte em busca de transformação dos problemas e adversidades, para se colocar à prova, se transformar e se engrandecer.

O sofrimento é um ponto de partida dos processos de subjetivação. Isso faz com que o sofrer do trabalhador leve-o a mudar suas atitudes e seus comportamentos. No entanto, quando as adversidades no trabalho são muito intensas, produz-se uma forma de sofrimento patogênico que vai resultar posteriormente em adoecimentos. E é justamente esta forma de sofrimento que deve servir de alerta para quem busca compreender e transformar a organização do trabalho para que seja possível a permanente construção de relações de trabalho dignas e que respeitem as vidas dos trabalhadores.

Ponderações finais

O modelo de acumulação flexível, ressaltado por Antunes (1999), traduz-se na intensificação dos níveis de exploração do trabalhador, amplificada por meio da crescente precarização das condições de trabalho, que ganha uma forma significativa nos processos de terceirização.

De acordo com Assuncao-Matos (2016), problematizar a lógica capitalista e suas práticas gestionárias como único caminho para a operacionalização das relações de trabalho e de suas consequências é contribuir para a luta por melhores condições de vida dos trabalhadores. Neste sentido, os trabalhos de pesquisa são uma forma de buscar a desconstrução destes discursos e de contribuir para a produção de práticas favoráveis ao trabalho digno e decente.

A situação paradoxal produzida pelas práticas gestionárias habitadas pela lógica do capitalismo financeiro – nas quais se busca o lucro, mas também se deve olhar para o trabalhador - é marcada por inúmeras controvérsias. Vivemos momentos de instabilidade político-econômico-financeira, de falta de seguridade social, nos quais se instauram com grande velocidade novas formas de gestão e estratégias para que os mercados se mantenham. Porém, afirma-se o paradoxo no qual tais modelos devem coexistir com a manutenção da qualidade de vida e a promoção dos direitos sociais e trabalhistas.

As ações de resistência à precarização das formas de trabalho têm no campo da micro política inúmeras possibilidades de atuação. A atuação dos coletivos de trabalhadores é um importante instrumento para a transformação dos diversos âmbitos do trabalho das organizações contemporâneas. Em um contexto no qual as ações nos níveis macro políticos parecem horizontes remotos diante do ímpeto voraz da ganância capitalista, a atuação micro política na construção de coletivos se apresenta como elemento fundamental para a promoção de mudanças das relações de trabalho, voltadas para saúde e bem-estar dos trabalhadores. Devemos reconhecer e seguir na luta por referências normativas, regras de trabalho e também de projetos de lei que não sejam produtores de violações dos direitos trabalhista e garantam melhores condições de trabalho e de vida.

Embora pareça difícil confrontar a ofensiva do capital que mantém a conjuntura das formas de trabalho precarizadas na contemporaneidade, é relevante promover a reflexão sobre a capacidade de enfrentamento e de mobilização coletiva por parte dos trabalhadores e trabalhadoras em prol de mudanças das práticas político-econômicas vigentes. Essas possíveis ações podem ser potentes armas para a afirmação de práticas de emancipação e garantia do bem-estar subjetivo dos sujeitos em suas múltiplas situações de trabalho, mesmo que aconteçam inicialmente em âmbitos micro políticos. As transformações mais amplas do campo social iniciaram-se sempre no campo da micro política.

Referências bibliográficas

Antunes, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho (2a ed.). São Paulo: Boitempo. 1999.

_____. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho (8a ed.) São Paulo: Cortez/Unicamp, 2002.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: Antunes, Ricardo; SILCA, Maria A. Moraes (Orgs.). O Averso do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Antunes, R. Druck. G. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra, 2015

Alvarez, Manuel S. B. Terceirização: parceria e qualidade. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

Araújo, L. C. G. Gestão de Pessoas: estratégias e integração organizacional. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. Organização, sistemas e métodos e as modernas ferramentas de gestão organizacional. São Paulo: Atlas, 2001.

Assuncao-Matos, A.; BICALHO, P.P.G. O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16(2), abr-jun 2016, pp. 1-10 ISSN 1984-6657 • doi: 10.17652/rpot/2016.2.644 , 2016.

Assuncao-Matos, A. Satisfeito ou Satisfazendo? Estudo sobre a satisfação dos trabalhadores terceirizados: quando trabalhar precariamente não é uma questão de escolha. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

Batista, L. C. A terceirização de serviços e seus efeitos nas relações interculturais. In: *Anais do Encontro Anual da ANPAD*. Curitiba: ANPAD, 1994.

Boltanski, L.; Chiapello. O novo espírito do capitalismo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Câmara Federal. Regimento interno da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, v. 7, 2014.

Dejours, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez, 2004.

_____. A psicodinâmica do trabalho na pós modernidade. in: *Diálogos em Psicodinâmica do Trabalho*, 2007.

Drucker, P.F. *The Practice of Management* – New York: Haper e Row, Publishers, 1954.

Faria, A. Terceirização: um desafio para o movimento sindical. In: MARTINS, H. H. T. S.; Feeny, David F.; WILLCOCKS, Leslie P. O que não terceirizar. HSM Management, São Paulo, v. 2, n.10, p.132-138,set./out. 1998.

Ferreira, J. B. Perdi um jeito de sorrir que eu tinha: violência, assédio moral e servidão voluntária no trabalho. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Ferreira, J. B. Quantos anos de solidão? Violência, assédio moral e paralisia das formas de vida no trabalho. In: FARAH. B. L. Assédio moral organizacional: novas modalidades do sofrimento psíquico nas empresas contemporâneas. São Paulo: LTr, 111-119, 2016.

Fontanella, Denise; Tavares, Eveline; LEIRIA, Jerônimo Souto. O lado (des) humano da terceirização. Salvador: Casa da Qualidade, 1994.

Foucault, M. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Herzberg, Frederick: One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 2003.

Kotter, Jhon. P.: What Leaders Really Do, *Havard Business Review*, maio-junho de 1990, p.103-111.

MartinS, Cristiane Mega; ASSUNCAO-MATOS, Alfredo; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Subjetividade e Políticas Públicas: Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*, vol.3, n.2, p. 585- 595, 2011.

Mészáros, I. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

Miranda, Carlos Roberto. Ataque ao mundo do trabalho: terceirização e seus reflexos na segurança e saúde do trabalhador. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br>>. Acesso em: 18 jan. 2004.

Queiroz, Carlos Alberto Ramos Soares de. Manual de terceirização. 9.ed. São Paulo: STS, 1998.

Ramalho, J. R. (Org.). Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec, 1994.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento Organizacional. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

Sá, M. P. et al. Terceirização no processamento final das indústrias farmacêutica e veterinária. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXI, 1997, Angra dos Reis. Anais... Angra dos Reis: ANPAD, 1997. produção industrial e de serviços.

Sennett, R. A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Silva, Ciro Pereira da. A terceirização responsável: modernidade e modismo. São Paulo: LTr, 1997.

Silverstein, Barry, Motivação: desperte o que há de melhor em sua equipe, Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2009.

Terry, G.R. Principles of Management, Homewood: pg. 493, Ed. 3, 1960.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTO Y MEDIACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LAS ORGANIZACIONES.

Maciel Escutia. Berenice⁶²;
Zúñiga Ayala, Lucía María Dolores⁶³
Facultad de Psicología,
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Morelia, Michoacán, México
Poster

Introducción

Cuando se habla de conflicto se hace referencia a un desacuerdo entre dos o más personas o grupos. Este tipo de situaciones son inevitables y también si se manejan de forma adecuada en general puede llegarse a una solución que beneficie a todas las partes. Sin embargo, es importante aclarar que existen diversos factores por los que se genera un conflicto y que de acuerdo con González (2006), pueden ser jurídicos o de interpretación, individuales o colectivos y de intereses o económicos. Cada tipo de conflicto involucra a un determinado número de personas, con características y jerarquías específicas, que pueden o no relacionarse con un estatus de poder similar o diferente y que incide en el tiempo y forma en que puede resolverse una problemática.

En esto juega un papel preponderante los canales de comunicación que se establezcan. Generalmente los conflictos individuales buscan una solución mediante la interacción directa de las personas involucradas, en tanto que las colectivas utilizan representantes que dialoguen en nombre de las partes en conflicto. Esto dificulta la tarea en dos sentidos: si sólo acuden los representantes su poder de decisión es limitado a realizar propuestas y regresar

⁶² ba.by.19@hotmail.com, Candidata al grado de Licenciatura en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

⁶³ luciapsic@yahoo.com.mx; Licenciada en Psicología UNAM, Maestra en Psicología del Trabajo UAQ, Profesora e Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, Miembro Fundador de ALFEPSI.

a sus bases para consensar un acuerdo. Si se realiza en sesiones abiertas puede perderse cierto control y habrá que hacer pausas para restablecer las condiciones favorables de un diálogo.

Por ello el objetivo del presente trabajo, es compartir una reflexión basada en los datos recabados en una investigación documental, sobre las posibles causas del conflicto y las estrategias que pueden utilizarse para resolver un conflicto, específicamente en las organizaciones, donde en diversas ocasiones, la solución no refleja la participación de todos los afectados o bien se da a partir de una imposición de la parte involucrada en el conflicto que demuestre más poder, así como de los actores que facilitan el proceso para su solución

El conflicto

Torrego (2003) define conflicto como un hecho esencial en la interacción entre las personas en la que se presentan diferencias inevitables con respecto a ideas, deseos, opiniones e intereses, sin que aparezcan actos de violencia, destrucción o en su caso empoderamiento, Dice que el conflicto visto como un elemento positivo, ayuda a la evolución y transformación de las relaciones entre las personas.

Cano (2005) afirma que el conflicto es un enfrentamiento entre las personas por cuestiones de valores, intereses o voluntades diferentes entre ellos o entre grupos, retoma a Mestres quien refiere que “el conflicto se asocia a dificultad, peligro, apuro, obstácu

Fink (1965, citado en Morales, 1999) dice que los conflictos son situaciones sociales o procesos en que dos o más personas están relacionadas entre sí por, al menos, alguna forma de relación psicológica antagonista o de forma de interacción antagónica.

Santor (2006) comenta que los conflictos son circunstancias en las que están implícitas dos o más personas que entran en desacuerdo, por el hecho de que sus posiciones, necesidades, valores, intereses o deseos son desacordes, entran en juego de manera muy importante las emociones y sentimientos de los implicados.

Murphy (2002) coincide con González (2002) en que los conflictos pueden ser ocasionados por asuntos que están implicadas con los bienes, los principios, el espacio y las relaciones interpersonales.

Causas que originan el conflicto

Un conflicto puede llegar a presentarse entre las personas o la sociedad por diversas causas

Sáez (2003) considera como principales causas de conflictos no tener una satisfacción de las necesidades básicas o deseos, la angustia, el temor, el miedo, especialmente cuando estas situaciones se presentan de manera continua y genera en las personas y sociedades una pérdida de su autocontrol, de raciocinio, de análisis y comprensión, pudiendo generar comportamientos agresivos que pueden terminar en conflictos.

Serrano & Pérez (2011) indican que las causas dependen del tipo de conflicto que se puede presentar y marca dos dimensiones; personales o sociales a los que asocia como principales causas la injusticia, la exclusión y la vulneración de los derechos de los demás.

En la **Tabla 1** se hace describen algunos elementos relacionados con los conflictos que mencionan los autores.

Tabla 1. Clasificación de las causas del conflicto	
Personales	Sociales
Sienten amenazados sus valores	Diversidad cultural
Pasión por el poder	Cambios en la estructura organizativa
Falta de apertura	Desconfianza entre la gente
Se está en desacuerdo a priori	Falta de comunicación
Defensores pasionales en ambos bandos	Choque entre las relaciones interpersonales

Murphy (2002) establece un menú de causas generales que se relacionan con comportamientos intelectuales, emocionales, directivos y de valores, así como con las metas que se plantean las personas y las estrategias que despliegan para lograr llegar a ellas.

Es importante mencionar que Aranda (2005) indica que en ciertas ocasiones los conflictos no tienen sus causas en las dificultades de comunicación, ni en cuestiones emotivas que llegan a ser alteradas por ofensas o insultos, sino que éstas causas surgen por la desmotivación, la baja autoestima y la insatisfacción de las personas.

El conflicto puede tener un gran impacto dentro de las organizaciones, ya que puede afectar la estabilidad de la empresa en cuanto a su crecimiento

Estrategias para la resolución de conflictos

Las estrategias para la resolución de un conflicto tienen diferentes denominaciones y estas parecen estar diferenciadas por las vías en que se establece la comunicación entre las partes, así como la formalidad que adquiera el proceso que se sigue para resolverlas.

Ahumada (2002) enumera tres estrategias para resolver conflictos en el ámbito empresarial: negociación, arbitraje y mediación. Conceptualmente estas tres estrategias pueden diferenciarse, aunque en lo coloquial se manejan de forma similar.

Describe la negociación como una conversación entre dos o más personas para conseguir un arreglo de intereses divergentes en donde no hay un tercero que apoye a la solución del conflicto, el diálogo se establece entre las partes involucradas en el problema y se persiguen

ventajas individuales o colectivas, sus reglas están basadas en la costumbre y el resultado es un acuerdo.

Esta estrategia es comúnmente utilizada cuando el conflicto es colectivo y tiene como base aspectos jurídicos y económicos. Es un proceso en el que los involucrados deciden voluntariamente implementar instancias de diálogo (comunicación) para la búsqueda de acuerdos de solución que sean de mutuo beneficio (ganar / ganar), aceptando encontrarse frente a frente para sostener conversaciones que conduzcan a una solución aceptada por todos. Acota que se trata de un proceso enteramente independiente, donde los participantes resuelven los problemas por sí mismos. (Edelman, 1996). González (2006) dice que en la negociación se necesita contar con la buena voluntad de las partes como determinante para la solución.

Retoma la definición de Fernández (2008), sobre el arbitraje *un procedimiento de solución pacífica de conflictos laborales, individuales o colectivos, que supone la intervención de un tercero, denominado árbitro, a quien se somete la decisión de aquéllos, dictando un laudo arbitral*.

El arbitraje puede ser una intervención que cuenta con el aval de las partes, siempre y cuando no se haya establecido la obligatoriedad de tener un encuentro con la otra parte en convenio colectivo, en cuyo caso toma un sesgo judicial. En este caso lo que no es voluntario es la aceptación y cumplimiento por las partes de lo que se consigne en el laudo arbitral.

La tercera estrategia planteada es la mediación. Ha sido explicada como método, proceso, procedimiento, técnica y recurso. Antuña (2012) la define como un *método* que es utilizado para promover cambios cualitativos en las relaciones humanas en las que existe un conflicto sea de la intensidad que sea. Si los conflictos se resuelven con la mediación, se puede llegar a establecer acuerdos para diluir las diferencias que parecen irreconciliables.

Vinyamata (2003) explica que la mediación es un *proceso* de comunicación que facilita la resolución de los conflictos con la ayuda de un mediador imparcial, que propiciará que las personas implicadas puedan, por ellas mismas, establecer un acuerdo.

Para Rodríguez (2001, citado en Serrano & Pérez 2011) la mediación es un *procedimiento* de resolución de conflictos que consiste en la aceptación de una tercera persona imparcial al conflicto, aceptada por las partes implicadas sin un poder de decisión, cuyo objetivo es el de facilitar que ellos mismos lleguen a un acuerdo a través de un dialogo.

Alcover (2012) señala que la mediación es una *técnica* que se lleva a cabo con la participación de un tercero imparcial, que es definido como mediador, el cual deberá hacer un análisis donde identificará y formulará las causas del conflicto entre las partes implicadas, para que desarrollen sus propias iniciativas para la resolución de conflictos y mejoren sus relaciones entre sí mismos.

Así, las características de la mediación son: la voluntariedad (término utilizado en la teoría de la mediación), confidencialidad, autocompromiso, cooperación, acentuación en el futuro, informalidad, en cuanto a la estructura, una baja economía en tiempo, esfuerzo y dinero, aceptación de acuerdos.

Alcover (2012) habla de las ventajas que tiene la mediación, entre las que se encuentran una reducción de costos, disminuye tensiones emocionales porque existe un control del resultado y se mejora la comunicación, también consolida la comprensión y la confianza, resguarda la relación y es base y modelo para negociaciones futuras. Concluye que la característica más importante de la mediación, y lo que la distingue esencialmente de la negociación, es la intervención de una tercera parte que ayuda a los individuos o grupos implicados en el conflicto a resolverlo (p.3).

Cabe acotar que La mediación basa su intervención en un principio de confidencialidad, donde ni el mediador ni las partes pueden revelar lo tratado o hablado en dicho proceso, la mediación se caracteriza por ser informal y flexible y cuenta con un acuerdo que garantiza los intereses de las partes.

Mediación e intervención psicológica

La mediación ha tenido auge en la última década, hay instituciones que ofrecen la formación como mediador. Las áreas que han aceptado con mayor facilidad este tipo de intervención son la clínica, donde el trabajo generalmente se hace de manera individual, el escolar y el social con una participación en la resolución de conflictos colectivos y muy poco en el ámbito laboral, sobre todo por el desconocimiento que se tiene de los resultados que puede lograr esta estrategia y por los usos y costumbres, ya que las organizaciones no prestan tanta atención a las relaciones interpersonales verticales y horizontales, centrando sus esfuerzos en solucionar los conflictos generados por desacuerdos de tipo jurídico-laboral.

Baixauli (2015), retoma la disertación de Femenia (2001) sobre el conflicto empresarial como una situación que se desarrolla entre dos o más personas o grupos interdependientes de su tarea, lo que produce emociones fuertes y conductas críticas que perturba el trabajo y la moral de la organización.

Comenta que los conflictos empresariales pueden ser internos y se derivan de la falta de acuerdo en la relación entre compañeros, relación con los superiores y/o relación con los subordinados, o bien pueden ser externos en donde se presentan conflictos en la relación entre empresa y clientes, entre la empresa y los proveedores, en la relación con las empresas competidoras.

El autor hace hincapié en que las empresas vistas desde un enfoque sistémico, generan conflictos y posibles soluciones a partir de tres instancias y su interrelación: las personas, los propósitos y los procesos que se realizan para garantizar las metas organizacionales y personales. Los cambios vertiginosos y la falta de participación de sus integrantes. Llevan a las organizaciones a generar un clima en el que priva el descontento, la desmotivación por la calidad de las tareas y el trabajo de conjunto, generando actitudes de apatía, e incluso hostiles.

La mediación requiere de ciertas características y formación para que sea exitosa. Martínez (2008) menciona que un mediador debe tener un entrenamiento que lo habilite para conducir

adecuadamente este procedimiento y con experiencia en negociación, ya que entre sus funciones esta ayudar a las partes a negociar. Además debe de contar con características personales como la empatía, la neutralidad, la imaginación, la paciencia y la contención para no emitir *consejos*.

Serrano (1996, citado en Ahumada, 2002) refiere que ante todo, el mediador debe abrir canales de comunicación entre las partes en conflicto. Para este autor, una adecuada comunicación es la base de la negociación, dado que es el conocimiento de necesidades e intereses lo que hace posible un diálogo que facilita encontrar soluciones integradoras.

Méndez (1994, citado por Merino, 2013) sintetiza las características de la persona mediadora: habilidad para la comunicación, legitimación, entrenamiento para la facilitación, capacidad para desarrollar su potencial individual, para identificar temas (análisis del discurso) y liderazgo positivo.

Al respecto, el titulo de este tema involucra la intervención por parte de un psicólogo en el uso de este tipo de estrategia: la mediación. ¿Qué características tiene el psicólogo a nivel de formación que lo habilite para ser un mediador?

La intervención psicológica es la aplicación de principios y técnicas psicológicas por parte de un profesional autorizado, dirigidas a ayudar a otras personas a comprender sus problemas, así como a prevenir y mejorar las capacidades inter-personales del cliente. Señala que la intervención psicológica puede realizarse con individuos, parejas, familias, grupos y comunidades.

El psicólogo como mediador

Bernal (2006) acentúa que la principal tarea del psicólogo como mediador es trabajar con las emociones en la intervención, aceptada por las partes, que muestran dificultad en su poder de decisión cuando se encuentran en un conflicto y se tiene que llegar a acuerdos. Por ello cita, “El conocimiento del funcionamiento de las emociones es fundamental para la gestión de los conflictos y el psicólogo tiene ese conocimiento al igual que lo tiene de las relaciones interpersonales y del conflicto, lo que lo convierten en un posible candidato para ejercer como mediador, aunque la diferencia entre estas dos figuras hace posible que la condición de psicólogo experto no garantice su ejercicio como mediador” (p. 22).

Hacer la diferenciación entre la labor del psicólogo como terapeuta y como mediador resulta imprescindible si se requiere tener éxito en este campo, porque el cómo mediador su papel será el de una persona imparcial que ira haciendo aclaraciones sobre las intervenciones de los participantes y la forma en que las realizan, propiciando un ambiente adecuado al promover el control de las emociones y el respeto por el ámbito legal para llegar a la resolución del problema.

Corsón & Gutiérrez (2014) explican que es necesario que el psicólogo ante el papel como mediador debe tener muy claro que no actúa como terapeuta (individual, grupal, familiar), sino

con una postura facilitadora de un proceso de comunicación. Esto incluye a la problemática en el ámbito laboral en donde se agudizan los conflictos entre los colaboradores y la organización al no percibirse como parte de un todo en donde, si los intereses y soluciones fueran convergentes, lograrían satisfacer los intereses de todos.

Conclusiones

Entonces, el conflicto, visto como la contraposición de ideas que en ocasiones pueden o no conjuntarse, genera dificultades en el avance de cualquier proyecto. Las tres estrategias (negociación, arbitraje, mediación) que se mencionan para la resolución del conflicto, Son sin duda efectivas para resolverlo. Sin embargo, la reflexión-propuesta tiene como base la promoción de la mediación como una estrategia para solucionar las divergencias entre personas o grupos, adicionando el manejo de sus emociones brindando la posibilidad de acuerdos consensuados de manera más razonada, considerando los beneficios del conjunto y no de las partes. En el ámbito organizacional es poco conocida esta estrategia, debido a que la participación del psicólogo se sigue percibiendo de manera reducida como *ad hoc* al ámbito operativo de integración y permanencia del personal a una organización. Esta percepción no sólo la comparten los empresarios, sino incluso los propios psicólogos, que no han considerado como su campo de acción, la salud y seguridad laboral, el mejoramiento del clima laboral y el bienestar de toda la organización en su conjunto.

Referencias Bibliográficas.

Ahumada, F. (2002). *Conflicto, negociación, mediación y arbitraje: un acercamiento desde el ámbito laboral*. Universidad Católica de Valparaíso.

Alcover de la Hera, C. (2012). *La mediación como estrategia para la resolución de conflictos: una perspectiva psicosocial*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2014, consultado en: <http://adresource.com/docs/adr/2-4287/Lamediacióncomoestrategia.pdf>.

Antuña, E. (2012). *La mediación de hoy*. Madrid: Paraninfo.

Aranda, R. (2005). *La negociación y la mediación en conflictos sociales*. España: Cicode.

Baixauli, G. (2015). *La mediación en entornos empresariales y organizacionales*.

Consultado en : http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8621

Bernal, S.T. (2006). *Psicólogos y mediación*. Consultado en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=545

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. España: Graò. Centro Estatal de Justicia Alternativa y Restauración del Poder Judicial del Estado de Michoacán de Ocampo (s/f). Servicios.

<http://www.poderjudicialmichoacan.gob.mx/web/atencion/centroMediacionConciliacion.aspx>

- Corsón, P. & Gutiérrez, H. (2014). *Mediación y teoría*: Madrid. Dickinson. Domínguez, B. García, D. (2003). *Introducción a la teoría de los conflictos en las organizaciones*. Madrid.
- Edelman, J. & Crain, M. (1996). *El Tao de la Negociación. Cómo prevenir, resolver o superar los conflictos de la vida diaria*. Paidós. Argentina
- Fernández, R. (2008). *Psicología de la ciudad: debate sobre el espacio urbano*: UOC.
- González, G. (2006). *Gestión de conflictos laborales*. España: INNOVA.
- Hernández, M. (2003). *La mediación en la resolución de conflictos*. Universidad de Barcelona.
- Martínez, Z. (2008). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Murphy, J. (2002). *Cómo manejar los conflictos en el trabajo*. España: Fundación Confemental.
- Sáez Álzate, R. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. España: Graò.
- Santor, S. (2006). *La mediación en los conflictos de trabajo: naturaleza y régimen jurídico*. Madrid: Polígono.
- Serrano, G, & Pérez, M. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Torregon, J. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. España: Paidós.

INDICE VOLUMEN 1

PARTE I: SOBRE FORMACION EN PSICOLOGÍA

LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN RELACIÓN CON LOS PLANES DE ESTUDIO. Torcomian, Claudia; Rigotti, Hebe, <i>Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.</i>	2
INTERCAMBIO VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN LATINOAMÉRICA. Galván Acosta, Francy Elena; Moreno Correa, Julio César. <i>Universidad Cooperativa de Colombia Barrancabermeja, Colombia.</i>	13
COMPRENDER LA EXPERIENCIA DE SUPERVISORES/AS DE PSICÓLOGOS EN PRÁCTICA PROFESIONAL: DESAFÍOS DE UN ROL COMPLEJO. Arias Lagos, Sergio. <i>Escuela de Psicología, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.</i>	27
INSERCIÓN LABORAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS Desatnik Miechimsky, Ofelia; Viquez Rodríguez, Jorge. <i>Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.</i>	49
PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA URBANA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE BUCARAMANGA. Gómez Meneses, Diana Carolina; Garzón Núñez, Angie Marcela; Jiménez Salcedo, María Paula. <i>Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.</i>	57
EL COLEGIO DE PSICÓLOGOS DE CHILE: SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA Y PROFESIÓN. de Armas Pedraza, Tania; Ramos Hernández, Maribel; Venegas Ahumada, Cristian. <i>Departamento de Sociología, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, Chile.</i>	73
CIÊNCIA PSICOPATOLÓGICA E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO Santos, Flavio Roberto de Carvalho. <i>Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil.</i>	87

PARTE II. SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. Jiménez Ríos, Edith. <i>Facultad de Psicología UMSNH, Morelia, Michoacán. México.</i>	108
EL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN MÉXICO, DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES. Zúñiga Ayala, Lucía María Dolores; González Zepeda, Adriana Patricia. <i>Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.</i>	114

HABILIDADES DE INDAGACIÓN Y RAZONAMIENTO PROBABILÍSTICO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES CHILENAS. Ossa, Carlos; Díaz, Alejandro; Merino, José Manuel; Larraín, Antonia. <i>Universidad de Concepción, Concepción. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.</i>	120
HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA. Ossa Cornejo, Carlos; Palma Luengo, Maritza; Lagos San Martín, Nelly; Quintana Abello, Ingrid; Díaz Larenas, Claudio. <i>Universidad del Bio-Bío, Chillán. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.</i>	129
FORMACIÓN DE TUTORES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Sánchez Encalada, María Leticia. <i>Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala. Ciudad de México.</i>	139
CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES EN TORNO A SU INFLUENCIA EN LA PERMANENCIA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Guzmán Utreras, Eduardo. <i>Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.</i>	150
NECESIDAD DE ESCENARIOS DE SIMULACIÓN PARA ADQUIRIR HABILIDADES INTERPERSONALES A NIVEL SUPERIOR Salas Medina, Daniela Lizbeth; Martínez Martínez, Kalina Isela; Méndez Puga, Ana María; Sahagún Padilla, Miguel Ángel; King, Sharla. <i>Universidad Autónoma de Aguascalientes. University of Alberta. Aguascalientes, México. Alberta, Canadá.</i>	170
RECURSOS, CONTEXTO, VINCULACIÓN PSICOLÓGICA, COMPROMISO CON LA CLASE Y RENDIMIENTO ESTUDIANTIL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR. Leal Soto, Francisco; Carmona Halthy, Marcos. <i>Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá Iquique. Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá Arica, Chile.</i>	176
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. MULTICAUSALIDAD INTERVINIENTE EN SU DETERMINACIÓN. Torcomian, Claudia. <i>Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.</i>	184
LOS SÍNTOMAS DEL TDAH, SÓLO LA PUNTA DEL ICEBERG. CLÍNICA DE LO NEGATIVO. Esparza Meza, Eva María. <i>Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. México.</i>	195
PROBLEMAS DE IDENTIDAD EN ALUMNOS DE PREPARATORIA. Sesento García, Leticia; Cortes Arcos, Nallely Guadalupe; Sesento García, Griselda. <i>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México.</i>	204
RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ADAPTACIÓN EN ADOLESCENTES, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE RIESGO. Lara Aguilar, Susana; Sánchez Pérez, Julia Patricia. <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala Maestría en Psicología. Residencia en Terapia Familiar. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.</i>	210

AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES DEL COLEGIO PRIMITIVO Y NACIONAL DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO. Sesento García, Leticia; Cortes Arcos, Nallely Guadalupe; Sesento García, Griselda. <i>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.</i>	230
Poster	
ANSIEDAD EN LA ADOLESCENCIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO DE LA CIUDAD DE TOLUCA, MÉXICO. Sánchez Calderón, Claudia Angélica; Gama Vilchis, José Luis; Sánchez Calderón, Amelia Guadalupe; Márquez Vázquez, Francisco. <i>Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta, Toluca, México.</i>	240
EL AUTOCONCEPTO Y AUTOEFICACIA EN ADOLESCENTES MICHOACANOS. Díaz Barajas, Dámaris; Chávez López, Joanna Koral; Reyes Farfán, América; Ramírez Ramírez, María Dolores. <i>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de psicología, Morelia, Michoacán, México.</i>	250
AUTOCONCEPTO Y LOCUS DE CONTROL EN ADOLESCENTES. Díaz Barajas, Damaris; Morales Rodríguez, Marisol; Magdaleno Vega, Karina del Rocío. <i>Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.</i>	256
MANUAL DE ATENCIÓN ANTE EL BULLYING HOMOFÓBICO. Gámez Tenorio, María Fernanda. <i>Universidad Católica de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.</i>	261
ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: ASPECTOS NEUROCOGNITIVOS E PSICOLÓGICOS. Santos, Flavio Roberto de Carvalho; Nakamura-Palácios, Ester Miyuki. <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.</i>	278
HÁBITOS DEL SUEÑO EN GRUPO DE NIÑOS DE 0-12 MESES DE EDAD DE MÉXICO. Basurto Valdés, Adriana Isabel; Domínguez Sandoval, Guadalupe; Huitrón Vázquez, Blanca Estela. <i>Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México.</i>	284
CALIDAD DE VIDA EN ADULTOS MAYORES EN EL MUNICIPIO DE TOLUCA, MÉXICO. Sánchez Calderón, Claudia Angélica; Zanatta Colín, Elizabeth; Gama Vilchis, José Luis; Ponce Dávalos, Teresa; García Iturriaga, Sergio Luis. <i>Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca, México.</i>	294
RELACIONES INTERPERSONALES Y BIENESTAR SUBJETIVO EN EL ADULTO MAYOR. Gómez del Campo del Paso, María Inés; Medina Pacheco, Belem; García Valencia, María Magdalena; Aguilar González, Pedro. <i>Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.</i>	303

Parte III. Sobre Prácticas en Ámbitos Institucionales

HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN PRISIÓN. Marciales Montero, Luz Mery. <i>Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.</i>	315
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL USO DE HABILIDADES SOCIALES EN HOMBRES RECLUIDOS POR EL DELITO DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN EL EPMSC. Marciales Montero, Luz Mery; Luzardo, Briceño, Maríanela; Larrotta Castillo, Richard. <i>Universidad Pontificia Bolivariana. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario Colombia.</i>	322
IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO Y DESARROLLO EN HABILIDADES SOCIALES: UN ESTUDIO PILOTO EN PENADOS POR EL DELITO DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN CONTEXTO CARCELARIO Y PENITENCIARIO. Marciales Montero Luz Mery. <i>Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, Colombia</i>	334
PSICOLOGÍA FORENSE: PRÁCTICA ÉTICA DEL PROTOCOLO DE ESTAMBUL EN LA DOCUMENTACIÓN DE CASOS DE TORTURA. Luna Muñoz, Dalia Alejandra. <i>Universidad Nacional Autónoma de México. Consejería Jurídica y Servicios Legales de la Ciudad de México. Ciudad de México, México.</i>	342
PRECARIZAÇÃO E TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL: QUANDO A REGRA SE TORNA EXCESSÃO. Assuncao-Matos, Alfredo. <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ). Rio de Janeiro, Brasil.</i>	356
RESOLUCIÓN DE CONFLICTO Y MEDIACIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN LAS ORGANIZACIONES. Maciel Escutia, Berenice; Zúñiga Ayala, Lucía María Dolores. <i>Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.</i>	371

MEMORIAS DEL V CONGRESO de ALFEPSI VOLUMEN I



www.alfepsi.org

ISBN: 978-607-96454-6-5

